

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA NA SALA DE AULA:  
POTENCIALIDADES DE LETRAMENTO MUDIÁTICO**

**PATRICIA GALLO DE FRANÇA**

**NATAL-RN**

**2015**

**PATRICIA GALLO DE FRANÇA**

**A APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA NA SALA DE AULA:  
POTENCIALIDADES DE LETRAMENTO MIDIÁTICO**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Pinto Coelho.

NATAL-RN

2015

Seção de Informação e Referência

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

França, Patricia Gallo de.

A aprendizagem transmídia na sala de aula: potencialidades de letramento midiático / Patricia Gallo de França. – Natal, RN, 2015.  
236 f.

Orientador: Maria das Graças Pinto Coelho.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Aprendizagem transmídia - Tese. 2. Letramento midiático - Tese. 3. Prática de ensino/aprendizagem – Tese. 4. Tecnologias e mídias – Tese. I. Pinto Coelho, Maria das Graças. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37.091.322.7

**PATRICIA GALLO DE FRANÇA**

**A APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA NA ESCOLA:  
POTENCIALIDADES DE LETRAMENTO MUDIÁTICO**

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ .

BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Drª. Maria das Graças Pinto Coelho – Presidente  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Profª. Drª. Vânia Lúcia Quintão Carneiro  
Universidade de Brasília – UnB

---

Profª. Drª. Glicia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Dedico este estudo ao Mario, meu amor, meu marido, por apoiar meus sonhos e sempre me acompanhar em busca desses projetos de vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por tudo que tem me oportunizado.

À Nossa Senhora, pela proteção e acolhimento em muitos momentos de dúvida e incerteza.

Aos santos aos quais sou devota, Judas Tadeu, Antônio, Expedito, Aparecida, Fátima e Rita, pela companhia e intercessão divina nessa trajetória.

À minha família, pelo suporte constante.

À Profa. Dra. Maria das Graças Pinto Coelho, minha orientadora, por oportunizar esta pesquisa e pelos direcionamentos, dedicação e confiança que depositou em mim.

Aos diretores, professores e alunos da escola João das Árvores, pelo universo escolar que me apresentaram, bem como pelo envolvimento, respeito e pela dedicação com a pesquisa.

A todos os Professores Doutores do Departamento de Educação, pela acolhida, pelo exemplo profissional e pelas trocas de saberes.

À CAPES por apoiar e fomentar essa pesquisa.

Aos amigos que fiz em Natal/RN, pessoas presentes na minha trajetória de vida pessoal, profissional, acadêmica e de pesquisa.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Muito obrigada!

## RESUMO

A tese *Aprendizagem Transmídia na Sala de Aula: Potencialidades de Letramento Midiático* teve como principal objetivo investigar a aprendizagem transmídia como uma abordagem pedagógica de letramento midiático junto a professores e alunos das séries finais da educação básica pública. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa a partir do uso das diretrizes investigativas da etnometodologia (GARFINKEL, 1967; COULON, 1995a), pelo fato de caracterizar-se pelo estudo de atividades cotidianas dos indivíduos, com atenção ao modo como eles tomam decisões, comunicam, resolvem problemas, raciocinam, seja por ações corriqueiras seja por eruditas, por meio de tecnologias e mídias; bem como pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003), no que se refere à intervenção pedagógica proposta por nós. Assim, a pesquisa é apresentada em duas etapas, a saber: 1) o uso das tecnologias e mídias no processo de ensino-aprendizagem, investigando alunos e professores; 2) a aprendizagem transmídia na sala de aula, uma intervenção pedagógica na escola-campo de pesquisa. Os dados foram analisados por unidades relacionais, considerando o tema central: uso de tecnologias e mídias. Como resultado, constatamos que: o livro didático ainda é o principal suporte utilizado pelo professor; as tecnologias e mídias digitais apenas são mencionadas pelos alunos quando estes realizam atividades de cunho acadêmico por iniciativa própria; o letramento midiático do professor interfere na abordagem de privilegiar e mediar o letramento midiático dos alunos. Assim, concluímos que a aprendizagem transmídia modificou a dinâmica de ensino-aprendizagem, propiciando maior entusiasmo e interação dos alunos com/sobre o objeto de conhecimento, estabeleceu um diálogo significativo entre professor-aluno e aluno-aluno, além de ter potencialidade de letramento midiático.

**Palavras-chave:** Aprendizagem transmídia. Letramento midiático. Prática de ensino-aprendizagem. Tecnologias e mídias.

## **ABSTRACT**

The thesis Transmedia Learning in the Classroom: the potential of media literacy aimed to investigate transmedia learning as a pedagogical approach of media literacy with teachers and students of the final grade in public basic education. For this, we developed a qualitative research using the investigative guidelines of ethnomethodology (GARFINKEL, 1967; COULON, 1995a ), by the fact it is characterized in individuals daily activities study, with attention to how they make decisions, communicate, solve problems, reason, whether by ordinary or erudite shares through technologies and media, as well as we use the action research guidelines (THIOLLENT, 2003), in regard to educational intervention proposed by us. Thus, our research is presented in two stages, namely: 1) the use of technology and media in the teaching and learning process, investigating students and teachers; 2) the transmedia learning in the classroom, an educational intervention in school where we developed this research. The data collected were analyzed in relational units considering a central theme: the use of technology and media. As a result we found that textbook is still the main media used by teacher; technologies and digital media are only mentioned by students when they carry out educational activities on their own initiative; teachers' media literacy interfere in their approach to conduct, prioritize and mediate the students media literacy process. Thus, we conclude that transmedia learning changed the dynamics of teaching and learning in classroom, providing greater enthusiasm and interaction of students with / about the object of knowledge, established a meaningful dialogue between teacher-student and student-student, as well as transmedia learning has potential of literacy media.

**Keywords:** Transmedia learning. Media literacy. Teaching and learning process. Technologies and media.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Sujeitos-professores da pesquisa	39
Tabela 2 – Sujeitos-alunos da pesquisa	41
Tabela 3 – Etapa I: Encontros formativos com os sujeitos-professores	45-46
Tabela 4 – Sujeitos-alunos na segunda entrevista	52
Tabela 5 – Observação da aprendizagem transmídia	55

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Unidades relacionais com o tema central	59
Quadro 2 – Esquema do Passado e do Presente	153

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Conexão das esferas de aprendizagem	114
Figura 2 – Retrato visual da narrativa	122
Figura 3 – Mapa da narrativa transmídia completa	123
Figura 4 – Habilidades e competências do letramento midiático	139

## LISTA DE ABREVIACÕES

AIL – Annenberg Innovation Laboratory

DIREDE – Diretoria Regional de Educação, Cultura e Desportos

DVD – *Digital Video Disc*

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENAPPE – Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação

F – Feminino

G1 – Grupo 1

G2 – Grupo 2

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

M – Masculino

MIT – Massachusetts Institute of Technology

NAMLE – National Association for Media Literacy Education

NCE/USP – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo

OA – Objetos de Aprendizagem

P21 – Partnership for 21st Century Skills

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

SEEC-RN – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte

SIGEDUC – Sistema Integrado de Gestão da Educação

SMS – *Short Message Service*

TV – Televisão

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Respeitar os diferentes discursos e pôr em prática a compreensão de pluralidade (a qual exige tanto crítica e criatividade no ato de dizer a palavra quanto no ato de ler a palavra) exige uma transformação política e social (FREIRE; MACEDO, 1994, p. 36).

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....</b>	<b>27</b>
2.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....	27
2.2 O CAMPO DE PESQUISA.....	34
2.3 OS SUJEITOS DE PESQUISA.....	38
2.4 AS ETAPAS DA PESQUISA .....	42
<b>2.4.1 Etapa I: O uso das tecnologias e mídias no processo de ensino- aprendizagem .....</b>	<b>43</b>
2.4.1.1 Etapa I: Coleta de dados com os sujeitos-professores .....	43
2.4.1.2 Etapa I: Coleta de dados com os sujeitos-alunos.....	49
<b>2.4.2 Etapa II: Aprendizagem transmídia na sala de aula.....</b>	<b>52</b>
2.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	58
<b>3 OS LETRAMENTOS E A ESCOLA.....</b>	<b>60</b>
3.1 OS LETRAMENTOS.....	60
3.2 O LETRAMENTO MIDIÁTICO .....	67
3.3 ESCOLA: AGÊNCIA DE LETRAMENTO .....	78
<b>3.3.1 A aprendizagem permanente.....</b>	<b>103</b>
<b>4 A APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA COMO UMA ABORDAGEM TEÓRICO- PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM .....</b>	<b>107</b>
4.1 ABORDAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS: TECNOLOGIAS E MÍDIAS NA SALA DE AULA.....	107
4.1.1 Mídia Educação .....	108
4.1.2 Educomunicação.....	109
4.1.3 Aprendizagem participativa .....	112
4.1.4 Aprendizagem conectada .....	113
4.1.5 Pedagogia da parceria .....	116
4.2 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA EM SALA DE AULA .....	118
4.2.1 A narrativa transmídia .....	119
4.2.2 O processo cognitivo: percepção, atenção e memória .....	124

4.2.3 Orientações pedagógicas para a aprendizagem transmídia .....	127
<b>5 APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ....</b>	<b>141</b>
5.1 UM CONJUNTO DE AULAS EM APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA .....	141
5.1.1 Aula 1 .....	141
5.1.2 Aula 2 .....	143
5.1.3 Aula 3 .....	146
5.1.4 Aula 4 .....	153
5.1.5 Aula 5 .....	160
5.1.6 Aula 6 .....	161
5.2 AS OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS .....	163
5.3 AS CONCLUSÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	169
5.3.1 Avaliação .....	169
5.3.2 Dificuldades .....	173
5.3.3 Resultado .....	176
5.3.4 Letramento midiático .....	179
5.3.5 Continuidade .....	184
5.4 INCENTIVO AO USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS .....	186
<b>CONSIDERAÇÕES, CONCLUSÕES E SUGESTÕES .....</b>	<b>188</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>204</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>234</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Estou aqui e lá. Tenho amigos aqui e lá. Pertencço a comunidades com pessoas daqui e de lá. O que eu produzo aqui pode ser visto lá. Eu divulgo o aqui lá. Trago o lá para cá. Sou daqui e, também, eu me reconheço lá. Minhas ações aqui podem ajudar a solucionar os problemas de lá. Tenho uma identidade aqui, lá e acolá. Os territórios que transito são flutuantes, estão aqui e lá. São esses, alguns exemplos de práticas socioculturais oriundas das novas articulações do local e do global em um mundo interconectado.

Para destacar a presença do local no global e do global no local, em um movimento dinâmico em direção à globalização que seja emancipatória e contra-hegemônica, o sociólogo Bauman (2011, p.1) intitula um de seus artigos, encomendado e publicado pelo jornal italiano *La Repubblica*, com a sugestão: “podemos mudar o mundo imitando as borboletas”.

No mencionado artigo, Bauman (2011) diz que, no local, há um vestígio de esperança na perspectiva dos pequenos movimentos minoritários, como o bater de asas de uma borboleta<sup>1</sup>, que pode promover grandiosas mudanças e transformações, dado o tempo, dada a distância, em direção às soluções para problemas globais. Ele complementa que, para construirmos uma verdadeira comunidade, não podemos ignorar os pequenos gestos, até porque só temos meios locais e inadequados para enfrentar os problemas globais.

Quanto às ações emancipatórias, surgem em oposição a uma globalização negativa e hegemônica que, além de ignorar as práticas e necessidades locais, carrega uma virtualidade particular que ela produz, designada pela compressão do tempo-espço. Nesse sentido, para Jameson (2001), o principal impulso do processo de globalização é a rápida difusão de novas tecnologias de informação que extingue a distância.

A globalização, por sua vez, é um elemento-chave no processo produtivo da sociedade que, em novas combinações de tempo-espço, conecta e integra organizações e comunidades, dissipa as fronteiras nacionais e desloca as identidades culturais, deixando claro quem são os globalizadores e os globalizados, ou seja, por uma divisão entre quem são as pessoas capazes de produzir e as que apenas consomem, acriticamente, ideias, valores, produtos etc.

---

<sup>1</sup> Bauman (2011) refere-se à descoberta de Edward Lorenz, conhecida pela alegoria de uma borboleta, em Pequim, que sacudia suas asas e mudava o percurso dos furacões no Golfo do México seis meses depois.

Em resumo, é o mundo interconectado por um processo desigual e excludente no qual há uma assimetria de poder nas esferas de ação econômica, política e cultural. Para Freire (2002, p. 72), a globalização “reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes”. Assim, um pequeno grupo de empresas produtoras estabelece o que vai ser consumido em escala global e por quanto tempo.

Segundo Jameson (2001, p. 22) “as questões culturais tendem a se propagar para as econômicas e sociais”. O autor explica que “a dimensão econômica da globalização controla as novas tecnologias, reforça os interesses geopolíticos e, com a pós-modernidade<sup>2</sup>, finalmente dissolve o cultural no econômico – e o econômico no cultural”.

Com a ajuda da propaganda e do marketing, criam-se falsas necessidades, bem como produtos que logo serão descartáveis, especialmente pela defasagem tecnológica e pelo surgimento e pela adoção de novos padrões que invalidam o funcionamento de padrões mais antigos, fazendo a faixa de obsolescência ficar mais curta. Como afirma Jameson (2001, p. 22) “a propaganda tornou-se uma mediação fundamental entre a cultura e a economia”. Nesse cenário, a globalização impõe um agir segundo padrões universais como sendo comum a todos, no que se refere ao mercado, à ciência, à tecnologia, à cultura, à arte, à informação, aos sistemas de telecomunicação, ao entretenimento, à moda etc., pressupondo uma cultura de consumo global estandardizada.

Instaurada a globalização (não como um fenômeno recente), ela foi assumindo diferentes formas ao longo do tempo. Juntamente com seu impacto na sociedade, em setores que se entrelaçam – tecnológico, político, cultural, econômico e social –, surgiu um novo interesse pelo local, a partir de suas novas articulações no sentido local-global em vez de substituição de um pelo outro. “O local atua no interior da lógica da globalização” (HALL, 2006, p. 78).

Há o sentimento de que o mundo ficou menor e que as distâncias encurtaram ou mesmo foram abolidas, algo que acontece “aqui” tem um impacto imediato sobre outras

---

<sup>2</sup> Jameson (2001, p. 95) diz que “a pós-modernidade tem sido caracterizada como o fim de algo. [...] se trata da emergência de todo um modo novo de viver o cotidiano”. É um período de declínio e esgotamento do pensamento moderno, de transformações sociais, do sujeito unificado e do mundo rígido. Nesse sentido, a pós-modernidade é o resultado de mudanças estruturais e institucionais da sociedade, estabelecendo identidades culturais provisórias e abertas, resultando em sujeito fragmentado, mundo líquido, multiplicidade de realidades, desterritorialização, entre outras características que orientam um novo pensamento do eu e do outro em sociedade, em suas tantas relações políticas, sociais, econômicas e culturais. Em relação à temática de pós-modernidade e suas concepções, apoiamo-nos em Hall (2006), Santos (1994), Lyon (1998), Bauman (1998) e Harvey (1989).

pessoas em lugares bem distantes. Nesse sentido, a informação transita velozmente, instantaneamente, aceleradamente. A esse respeito, Hall (2006, p. 72-73) conclui que “os lugares permanecem fixos; é neles que temos ‘raízes’. Entretanto, o espaço pode ser ‘cruzado’ num piscar de olhos”.

O local, conforme mencionamos no início da introdução, vem possibilitando uma compreensão diferente do global. Nessa perspectiva, Andrade (2002, p. 2) ajuda-nos a entender como os indivíduos rompem com o consenso, por meio de suas histórias de vida, quando “reelaboram a cultura popular sob formas de expressão adotadas pela classe dominante e criam possibilidades de percepção capazes de resistir, a partir de pequenas ações, a essa onda, que, ampliada pela mídia, parece irresistível”.

A globalização contra-hegemônica identifica os problemas de inclusão e de exclusão que estamos vivendo e articula/pensa formas de como nos organizar na luta contra a exclusão por meio de ações emancipatórias (SANTOS, 2003). Ancorados no local, os indivíduos buscam formas de se abrir em redes com outros indivíduos e grupos semelhantes em qualquer lugar do mundo, e articulam redes globais. Para Santos (2003, p. 9) “o global é o local sem paredes [...] o local deixou de ser exclusivamente local”. Ele também acredita que essas redes são formadas por iniciativas locais em vários países e que, “ao se articularem com outras no seu cotidiano, na sua forma de formular os problemas, de organizar as lutas, de estabelecer as agendas políticas etc., articulam-se com outros grupos e, ao fazê-lo, globalizam” (SANTOS, 2003, p. 10).

Nessas novas redes de comunicação, nas quais signos globais misturam-se com os locais, os indivíduos (atores sociais) envolvem-se em processos de apropriação de saberes e técnicas, de sociabilidades, de identidades deslizantes e de cultura híbrida<sup>3</sup>, de letramentos, de produção e consumo de informação, e de fluxos interacionais cognitivos, em diversos graus de engajamentos, facilitados pela computadorização das linguagens nos padrões tecnológicos, pela convergência midiática e pela internet.

Segundo Castells (2004), a socialização da sociedade, que é a construção de uma prática cultural comum a qual permite que indivíduos e grupos sociais vivam juntos (mesmo em uma união conflituosa), realiza-se hoje em dia no espaço de comunicação em rede, digitalizada e interativa, centrada em torno de mídias de massa e da internet. Castells

---

<sup>3</sup> Cultura consiste em teias de significados tecidas pelo homem e suas análises (GEERTZ, 2008). Assim, a cultura híbrida refere-se à “coexistência e convivência e sincronização das culturas oral, escrita, impressa, massiva, midiática e *ciber* que se misturam todas elas na constituição de um tecido polimorfo e intrincado” (SANTAELLA, 2007, p. 133).

(2004) continua citando Borja (2003) mostrando que, de fato, observa-se a tendência de que quanto mais a comunicação acontece nos espaços virtuais, tanto mais as pessoas afirmam a sua própria cultura e experiência em suas localidades.

Além disso, os processos instaurados pela comunicação e sociabilidade, mediadas por meio das redes eletrônicas, são complexos, vão muito além da apropriação técnica do saber usar e mexer, para que se tenha a compreensão das dimensões econômicas, culturais, sociais e políticas dos espaços virtuais que carregam, em princípio e essência, a bidirecionalidade. Por isso, modificam-se as formas de consumo e produção da informação e de acesso aos bens culturais.

Por sua vez, a mudança do papel do indivíduo, passando de consumidor (alienado ou não) para um indivíduo produtor/consumidor ativo e crítico, não é natural e simples. Pelo contrário, são necessários esforços individuais e coletivos para que ele se torne um ator social consciente das implicações e imbricações de sua atuação local/global nos espaços em que transita, sejam eles físicos sejam virtuais. A esse respeito, Coelho (2012, p. 731) observa que “quando as interfaces abrigam sujeitos que não tecem teias de aproximações simbólicas, elas não geram cognição e, por conseguinte, a interação também é alienada do processo social”.

Nesse sentido, é preciso compreender as oportunidades que se abrem nesse novo universo interacional propiciado pela conectividade em rede e pela mobilidade, bem como é preciso que haja uma apropriação acerca dos novos signos e linguagens que ali circulam, como resultado de uma imensurável quantidade de informações para ser acessada, analisada, avaliada, selecionada, lida, compartilhada, editada, remixada (ou apropriada), reproduzida e interpelada, no complexo processo de ser e estar em um mundo interconectado. Ou seja, para que haja uma participação cidadã, também mediada por tecnologias e mídias<sup>4</sup>, é preciso que o indivíduo, além de ser alfabetizado seja também letrado midiaticamente.

Adotamos o termo *letramento midiático* por entendermos que o processo de letramento a que estamos nos referindo envolve a condição ou o estado de o indivíduo interagir com e sobre o mundo com base nas tecnologias e mídias, tanto analógicas quanto digitais. Já o termo *letramento digital* tem sido atribuído a processos de letramento que

---

<sup>4</sup> Nesta tese, consideramos tecnologias e mídias os meios de comunicação analógicos (tradicionais) e digitais (novos), bem como as tecnologias que emitem e recebem informação, também conhecidas como Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC. Ao mencionarmos tecnologias e mídias, não nos referimos apenas ao suporte mas também aos gêneros textuais que nessas circulam.

consideram apenas os suportes em padrões binários como mediadores do processo, ou seja que envolvem linguagens e suportes digitais.

Um dos problemas que temos encontrado acerca do letramento midiático, a partir do contato constante com jovens alunos<sup>5</sup>, refere-se à não mobilização de algumas habilidades no processo de interação com o mundo mediante as diversas tecnologias e mídia, que poderiam ser instrumentos para emancipação e transformação social. Nessa perspectiva, referimo-nos à mobilização de habilidades e competências que darão suporte às práticas socioculturais para que os jovens alunos não sejam apenas consumidores de conteúdo de mídia mas também cidadãos, exercendo uma participação crítica e consciente nesse processo comunicacional mediado pelas tecnologias e mídias, conforme ressalta Livingstone (2004).

Acerca do que consideramos ser competência e habilidade, trazemos a definição adotada na nossa dissertação de mestrado defendida em 2010 e a ampliamos aqui. Assim, entendemos por competência a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos (internos e/ou externos) para enfrentar um tipo de situação (PERRENOUD, 2000). Já habilidades são recursos internos mobilizados em operações mentais e concretas, ou seja, operações específicas que estão a serviço de múltiplas competências (PERRENOUD, 2013).

As tecnologias e mídias, nessa concepção, são recursos externos (objetos visíveis) “às vezes criados pela natureza ou, na maioria dos casos, produzidos pelos seres humanos para auxiliá-los em suas ações” (PERRENOUD, 2013, p. 47). Nessa direção, uma competência mobiliza vários recursos internos e externos, ou seja, na relação com o nosso objeto de estudo, as habilidades, as tecnologias e mídias. Abordaremos com mais profundidade o conceito de competência no capítulo 3.

No que se refere à importância da aquisição de competências e habilidades do letramento midiático, Mimi Ito chama a atenção para um fato que não pode ser ignorado e que vem ao encontro de nossas preocupações. A autora constata que “além do que os estudantes estão aprendendo na escola, eles estão se conectando socialmente e estão sendo influenciados pelo conhecimento do outro” (ITO apud REILLY, 2009, p. 9). A autora complementa, dizendo que “esses mentores informais têm efetivamente estado entre as

---

<sup>5</sup> O contato com jovens alunos a que nos referimos diz respeito aos 15 anos de experiência atuando como docente no ensino superior privado.



muitas fontes que influenciam os processos infantis de construção do conhecimento e de formação de identidade”.

Diante do que foi exposto, é inevitável que tenhamos algumas questões acerca dessa temática, as quais nos inquietaram para traçarmos um caminho de investigação que pudesse trazer respostas, a saber: quais as competências e habilidades essenciais para que os jovens possam, consciente e criticamente, interagir com o mundo, também por meio das tecnologias e mídias? Como pensar em uma prática de ensino-aprendizagem que privilegie tais habilidades e competências, ou seja, no letramento midiático? A escola pública pode desencadear esse processo de formação para as tecnologias e mídias de forma integradora?

Temos como pressuposto que as essenciais competências e habilidades socioculturais ligadas ao letramento midiático devem propiciar ao indivíduo a capacidade de, individual e coletivamente: Acessar as informações; Comunicar através dos meios; Analisar e Avaliar conteúdo de mídia; Criar mensagens; Atuar sobre/com a mídia.

Esse conjunto de habilidades e competências, inicialmente, foi organizado por nós, a partir das indicações e recomendações dos principais estudiosos e organizações do campo, quais sejam: Jenkins et al (2006); Livingstone (2004); Reilly (2009); Hobbs (2010); NAMLE (2007, 2014); P21 (2011).

Como o processo de aquisição do letramento midiático deve partir das práticas sociais que fazem uso de tecnologias e mídias para atingir algum fim para além de seu aspecto técnico (saber usar), e, por ser esse um processo dinâmico e ativo já que também é pautado pela cultura, visualizamos a aprendizagem transmídia, por suas potencialidades interacionais, como uma prática de ensino-aprendizagem escolar ao estimular formas de participação, comunicação e engajamento, fazendo com que os indivíduos (alunos e professores) atuem em uma experiência mais ampla de interação com o objeto de conhecimento com base nas tecnologias e mídias, de forma individual, mas principalmente coletiva, fazendo uso de múltiplos textos em variadas linguagens (JENKINS, 2009).

Nesse sentido, a aprendizagem transmídia baseia-se nos princípios da Narrativa Transmídia<sup>6</sup>, que consiste em um processo de exploração de um universo (ficcional ou não) por meio de variadas mídias e linguagens, sendo que cada conteúdo/mensagem contribui de forma distinta e valiosa para o todo, criando uma experiência midiática unificada e coordenada (JENKINS, 2009).

---

<sup>6</sup> *Transmedia Storytelling* – termo utilizado na literatura científica em língua inglesa.

Claro que, com as adaptações necessárias – pois os contextos de seu uso no entretenimento e na educação são diferentes –, o jovem aluno é convidado a explorar o currículo escolar por meio das variadas tecnologias e mídias. Assim, o termo *Aprendizagem Transmídia* foi adotado principalmente pelo propósito principal que é o da formação, oportunizando uma dinâmica de ensino-aprendizagem mais aberta e envolvente, direcionando seus objetivos e intenções para fins educacionais.

Nesse sentido, acreditamos, também, que a escola e seus atores sociais não podem e não devem ficar à margem desse processo comunicacional, de construção do conhecimento e de formação de identidade, com base em tecnologias e mídias.

Assim, pensamos que a escola é um lugar propício para promover e mediar um processo formativo sobre e para as tecnologias e mídias de forma integrada ao currículo escolar, ou seja, a escola pode privilegiar a aquisição de competências e habilidades para que o indivíduo faça um uso consciente e crítico da informação e de seus suportes em variados contextos socioculturais, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Desse modo, concordamos com Santos (2003, p. 22) quando afirma que as crianças e os jovens aprendem apesar da escola e que a escola justifica-se e com toda a legitimidade deve continuar apenas “[...] através de uma criação sistemática, apurada, metódica do pensamento crítico independente, da cidadania ativa, de uma luta por uma transformação emancipatória paradigmática”.

Ao mesmo tempo, reconhecemos os muitos desafios a serem vencidos acerca do uso de tecnologias e mídia para fins educacionais e nas escolas, em todas as instâncias municipal, estadual e federal. Estamos em pleno processo de descobertas acerca dessa temática, mas já compreendemos que equipar a escola com artefatos tecnológicos e midiáticos não significa, como causa e efeito, o uso efetivo e a qualidade no processo educacional.

Além disso, ressaltamos que a formação continuada de professores para uso das tecnologias e mídias em contextos pedagógicos é fundamental e que as máquinas não tomam o lugar do professor, mas o reposicionam no fazer docente de detentor do saber para um mediador/facilitador do conhecimento, aguçado também pela curiosidade sua e de seus alunos. Isso posto, defendemos a tese de que o letramento midiático dos alunos é mobilizado quando o professor abre espaço na sala de aula para o uso de tecnologias e mídias ao planejar sua prática pedagógica tendo como base a aprendizagem transmídia.

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo geral investigar a aprendizagem transmídia como prática de ensino-aprendizagem com foco em suas potencialidades de letramento midiático junto a professores e alunos do 9º ano do ensino fundamental e ensino médio regular da rede pública estadual. Mais especificamente, pretende-se:

- Conhecer os procedimentos de ensino adotados pelos professores em sua prática pedagógica e identificar nessas práticas o uso de tecnologias e mídias.
- Identificar os usos ordinários que os alunos fazem das tecnologias e mídias para se comunicar e para se informar.
- Conhecer os procedimentos de aprendizagem adotados pelos alunos dentro e fora da escola e identificar o uso que fazem de tecnologias e mídias.
- Promover a aprendizagem transmídia no campo de pesquisa.
- Mapear a interação dos alunos com o objeto de conhecimento, observando as habilidades e competências mobilizadas por eles durante a aprendizagem transmídia, no que se refere ao letramento midiático.

Desse modo, o nosso objeto de estudo é a aprendizagem transmídia aliada ao objetivo de mobilizar ações de letramento midiático.

Quanto ao estado da arte, concentramos em dois momentos distintos: no início e no final do período de doutoramento. Em 2012, não encontramos teses acerca da aprendizagem (ou narrativa) transmídia com fins educacionais, publicadas no Banco de Dissertações e Teses (BDTD), disponibilizado pelo Portal de Periódicos da Capes. Assim, uma nova pesquisa foi realizada em 2014 e, na ocasião, encontramos algumas teses que investigam a narrativa transmídia como forma estratégica de marketing para o entretenimento ou ligada à arte, como a tese de Martha Gabriel Carrer Cruz, intitulada *Arte transmídia na era digital*, defendida no final de 2012, na Universidade de São Paulo.

Nela, a autora reflete sobre as novas possibilidades interativas e artísticas a partir de um processo transmídia. Ela ressalta que mesmo a transmídia não sendo um fenômeno novo, traz inúmeras novas possibilidades para as áreas das artes e para quaisquer áreas que envolvam comunicação, informação e interação, em virtude do ambiente digital conectado, das novas mídias e das interfaces. Mesmo não sendo a arte nossa finalidade de estudo, identificamos na tese citada aproximações teóricas e a convergência do olhar analítico para as novas possibilidades que se abrem em um processo transmidiático de interação com o objeto de conhecimento.

Devido à inexistência de pesquisas de doutorado que abordem a transmídia em fins educacionais publicadas na BDTD, optamos por inserir em nossa pesquisa teses cujo tema fosse o letramento midiático ou digital direcionado a jovens alunos da educação básica, já que, também, abordaremos com mais profundidade essa temática. Com foco nesse público, não encontramos teses, assim, ampliamos a pesquisa, direcionando-a para alunos do ensino superior, resultando em 02 teses, publicadas nos últimos 4 anos, das quais trataremos a seguir.

A tese intitulada *Letramento digital: um estudo sobre a formação de discentes do curso de letras da UEPA*, de autoria de Elisa Maria Pinheiro de Souza, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, em 2010, apresenta a relação entre letramento digital e a formação discente. Os resultados mostraram que o uso da tecnologia como recurso de aprendizagem e de apropriação pelo discente está presente nos documentos oficiais da Instituição de Ensino Superior, mas o curso em análise não prioriza tais tecnologias. Ainda como resultado, nessa tese, foi possível caracterizar o perfil dos discentes e sua familiaridade com as tecnologias digitais, assim como identificar as representações que constroem sobre algumas mídias.

Já a tese de Zulmira Medeiros Roque, intitulada *Letramento digital em contextos de autoria na internet*, defendida em 2011, na Universidade Federal De Minas Gerais – UFMG, concluiu que o letramento digital dos alunos é favorecido quando há possibilidades de expressão e de escrita, individual e coletiva, em um ambiente virtual de aprendizagem, por meio da autoria exercida pelas práticas discursivas, com a apropriação de novos gêneros textuais em multimodalidade.

Ainda acerca do uso da transmídia para fins educacionais, chegamos à tese, ainda em desenvolvimento, intitulada *Transmedia Play: Literacy Across Media*, de autoria da doutoranda Meryl Alper, da *Annenberg School for Communication and Journalism*, da *University of Southern California*, em Los Angeles/CA.

A doutoranda direciona a *Transmedia Play* (no sentido Brincadeira/Jogo Transmídia) como um novo caminho para entender como as crianças desenvolvem o letramento crítico midiático pela interação com mídias contemporâneas, conectando histórias e suas estruturas por variadas plataformas de mídias. A doutoranda ressalta que as cinco características<sup>7</sup> da *Transmedia Play* são úteis para a aprendizagem, estabelecendo uma relação com o letramento midiático: desenvoltura (agir/reagir criativamente mediante

---

<sup>7</sup> *Resourcefulness, sociality, mobility, accessibility, and replayability.*

todos os recursos disponíveis), sociabilidade (conversar, compartilhar espaços e conectar-se com outros a distância), mobilidade (usar tecnologias móveis e se movimentar entre as plataformas de mídias), acessibilidade (pular entre vários pontos de entrada para criar uma trajetória particular e única de acesso), revisitar (explorar mundos ricos em elementos que necessitem vários acessos).

A partir da leitura desse material, concluímos que a nossa tese em intenções acerca do letramento midiático vai ao encontro das teses que citamos. No entanto, identificamos como aspecto de diferença a forma como pensamos privilegiá-lo. Nesse sentido, estamos propondo a aprendizagem partindo de uma conexão entre as demandas socioculturais, a vida cotidiana dos jovens alunos, o currículo escolar, por meio das tecnologias e mídias.

Além disso, a tese em desenvolvimento de Meryl Alper é a que mais aproxima-se de nossas intenções educacionais, entretanto, ela usa como base para a *Transmedia Play* uma história, originalmente publicada em livro impresso infanto-juvenil, e todo o processo de aprendizagem se desenrola a partir desse enredo inicial pré-estabelecido, diferentemente da nossa proposta de pesquisa que faz a articulação do currículo escolar com o cotidiano, servindo de base para todo o desenrolar de interações na aprendizagem transmídia.

Por conseguinte, assumimos a responsabilidade e o risco de investigar um objeto de estudo – aprendizagem transmídia – que circula há pouco tempo pela bibliografia científica, embora consideremos que a característica do “novo” converge justamente para o que é exigido na construção de uma tese. Desse modo, focamos nosso olhar no letramento midiático a partir de uma forma de aprendizagem transmidiática.

No sentido de alcançar nossos objetivos, definimos nossa pesquisa como de cunho qualitativo, a partir do uso das diretrizes investigativas da etnometodologia em todo o seu percurso. Nessa perspectiva, a etnometodologia caracteriza-se pelo estudo de atividades cotidianas dos indivíduos, com atenção ao modo como eles tomam decisões, seja por ações corriqueiras seja por eruditas. Segundo Coulon (1995, p. 30) “é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”.

Em nossa proposta de intervenção em uma escola estadual pública de Parnamirim/RN, buscamos os procedimentos e métodos utilizados pelos professores e alunos na construção que fazem do mundo social, observando, assim, como se comunicam, ensinam, aprendem e como utilizam as tecnologias e mídias em seu cotidiano.

Em seguida, ao conhecermos os procedimentos do uso cotidiano das tecnologias e mídias pelos alunos, ou seja, como eles constroem suas atividades, mapearemos as habilidades e competências que estão (ou não) mobilizando para, então, por meio da aprendizagem transmídia, propormos uma prática de ensino-aprendizagem, planejada em parceria com os professores, com olhar no letramento midiático.

A pesquisa ação, no que se refere à intervenção pedagógica proposta por nós, forneceu-nos as diretrizes essenciais para traçarmos parte do caminhar metodológico. Quanto aos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, foram: o questionário, a observação participante, a entrevista semiestruturada e a conversação, em um esforço de introdução no mundo social dos nossos sujeitos (seis professores e 24 alunos do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio regular, na faixa etária de 15 a 19 anos), ouvindo-os, observando-os e dialogando com eles, para que expressassem suas opiniões o mais naturalmente possível e relatassem os procedimentos adotados em suas ações cotidianas e habituais.

Além disso, visando a uma organização que favoreça a leitura e a compreensão deste estudo, a tese foi dividida em cinco capítulos e conclusão, como segue:

O Capítulo 1 consiste na parte introdutória de nossa tese.

O Capítulo 2 explicita e justifica todas as escolhas teórico-metodológicas e os caminhos percorridos em nossa abordagem investigativa.

Já o Capítulo 3 apresenta as concepções teóricas acerca dos letramentos ao longo do tempo e suas relações com escola formal.

O Capítulo 4 propõe uma aproximação entre o letramento midiático e a aprendizagem transmídia, os dois elementos teóricos que se conectam e dão base à nossa tese.

No Capítulo 5 consta do processo de intervenção pedagógica em sala de aula, refletindo sobre a aprendizagem transmídia e suas potencialidades para a aquisição do letramento midiático.

A conclusão traz o fechamento da tese, destacando os elementos de maior relevância na formação dos sujeitos de pesquisa acerca do letramento midiático com base na aprendizagem transmídia, bem como da prática de ensino-aprendizagem dos professores, além de sugestões para privilegiar o letramento midiático nas escolas.

Mesmo com uma estrutura de texto dividida em capítulos, optamos por dialogar com nossos sujeitos de pesquisas e os autores que sustentam nossas argumentações por

toda a escrita da tese, pois acreditamos ser essa uma forma agradável de apresentarmos ao leitor concepções, resultados, análise dos dados, bem como conclusões.

Isso posto, para finalizar este capítulo introdutório, voltamos ao artigo de Bauman (2011, p. 1), mencionado na abertura, em que o sociólogo, nas últimas linhas de seu artigo, diz que pode dar um único conselho aos leitores: “olhem para as borboletas, são de várias cores, felizmente são muito numerosas. Ajudemo-las a bater as suas asas”.

É o que pretendemos fazer nesta tese, pois acreditamos que os pequenos movimentos locais, iniciados dentro da escola, têm a chance de se propagar, alastrar-se para o entorno e, deste, para outros lugares, já que felizmente os atores sociais escolares são, também, numerosos e diversos, como as borboletas. É isso que nos inspira: a força dos pequenos movimentos na promoção de mudanças e transformações grandiosas.

Esta tese é resultado de esforços de aprendizagem mediados ao longo da vida<sup>8</sup>. Uma aprendizagem mediada por inúmeras leituras, teorias e práticas, indagações, certezas e incertezas, conflitos investigativos e muitas escolhas que geraram ricos diálogos (audíveis ou não) com autores, intelectuais, parceiros acadêmicos, gestores e professores, bem como jovens alunos.

Esperamos que a leitura desta tese possa ajudar professores e pesquisadores acerca dessa temática ainda tão nova nos estudos acadêmicos.

---

<sup>8</sup> Para conhecer a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, ler o Apêndice A: O transcorrer por áreas.

## 2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo tem como propósito apresentar ao leitor nossa trajetória de pesquisa, justificando nossas escolhas acerca da metodologia adotada e dos instrumentos para a coleta de dados utilizados. Além disso, apresentamos o campo de pesquisa, nossos sujeitos, assim como todo o processo de intervenção realizado na escola-campo. Discutimos, ainda, nosso artesanato teórico-metodológico no papel de um artesão intelectual, originado pelo processo de reflexão e interpretação da produção intelectual.

Nesse sentido, Mills (1986, p. 212) destaca que o artesão intelectual “tentará juntar o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa”. Assim, trazemos de forma sistematizada – pautados no rigor que a pesquisa científica exige – ideias, notas pessoais, excertos de livros, itens bibliográficos e delineamentos de projetos.

No processo de modelagem do artesanato teórico-metodológico, “o pesquisador é, ao mesmo tempo, o homem de ‘campo’, o metodólogo e o teórico, mas ele se recusa a se deixar dominar seja pelo campo, seja pelo método, seja pela teoria” (FÁTIMA; SILVA, 2006, p. 44). Nessa modelagem, a teoria e o método tornaram-se prática do nosso artesanato e, em um movimento dinâmico, fomos definindo nossas escolhas e construindo nossa trajetória metodológica.

### 2.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva. Nós a adotamos por nos permitir estabelecer estratégias de modo a olhar para as experiências no campo de pesquisa, do ponto de vista dos nossos sujeitos. Na pesquisa qualitativa nada é trivial ou menos importante, já que o ambiente natural e habitual fornece riquíssimas significações. Nesse cenário, o pesquisador, de forma minuciosa, tenta perceber o mundo dos sujeitos de pesquisa para, então, interpretar suas experiências e o mundo social em que vivem (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Quanto à pesquisa educacional, Rivero (2010, p. 1) informa que:

[...] quase sempre é a múltipla ação das variáveis do fenômeno, agindo e interagindo ao mesmo tempo, que faz com que o pesquisador possa retirar de suas análises, conclusões ou caminhos alternativos capazes de apontar novas propostas para compreender, inovar, definir ou esclarecer determinadas situações.



Desse modo, para que possamos compreender certas situações e, então, responder às nossas perguntas de pesquisas, é preciso conhecer os modos e os procedimentos que nossos sujeitos de pesquisa adotam para interagir no mundo por meio das tecnologias e mídias.

Assim sendo, ao conhecermos a realização do cotidiano dos sujeitos, chegaremos ao mapeamento de suas habilidades e competências relacionadas com o letramento midiático que estão sendo mobilizadas dentro e fora do ambiente escolar, como também será possível sugerir a aprendizagem transmídia como prática de ensino-aprendizagem que privilegia o letramento midiático, conforme vamos conhecendo as especificidades do campo de pesquisa e o mundo social de nossos sujeitos.

Nessa perspectiva, a etnometodologia, no que se refere aos procedimentos ordinários de nossos sujeitos de pesquisa mediados pelas tecnologias e mídias, assim como a pesquisa ação, em relação à intervenção pedagógica proposta por nós, forneceram-nos as diretrizes para traçarmos nosso caminhar metodológico.

Nas palavras de Coulon (1995a, p. 30), a etnometodologia “é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar suas ações de todos os dias: comunicar, tomar decisões, raciocinar”, sejam essas atividades eruditas sejam triviais.

Garfinkel é o criador do termo e principal estudioso da etnometodologia. Em 1967, ele lança o livro *Studies in Ethnomethodology*, juntando trabalhos dispersos já antes publicados. Obra reconhecida como o livro fundador da etnometodologia, que encontrou suas origens teóricas na fenomenologia pela influência de ideias de Schütz e Husserl, ao considerar a atitude natural e o mundo do senso comum como fenômenos problemáticos.

Outras correntes também contribuíram para a definição da etnometodologia, como o interacionismo simbólico de Mead e Blumer, pelos métodos qualitativos de pesquisa, colocando em evidência “que a concepção que os atores fazem para si do mundo social é objeto essencial da pesquisa” (COULON, 1995a, p. 14); e a teoria da ação social, passando de um paradigma normativo (Parson) para um paradigma interpretativo (Garfinkel) na regulação da relação entre ator social e situação.

No prefácio da obra *Studies in Ethnomethodology*, Garfinkel (1967) afirma que se devem considerar os fatos sociais como realizações práticas. Nessa perspectiva, “a realidade social é constantemente criada pelos atores, não é um dado preexistente”

(COULON, 1995a, p. 31). Na etnometodologia, a evidência está nos modos de proceder dos membros quando interpretam a realidade social.

Os etnométodos, que são os modos de proceder dos membros, formam o *corpus* da pesquisa etnometodológica. Então, a etnometodologia refere-se à ciência dos etnométodos. Nessa direção, uma das estratégias de pesquisa da etnometodologia é descrever o que fazem os membros, no que se diz respeito a como organizam suas vidas sociais em comum.

Na aproximação dessa metodologia com o nosso objeto de estudo, referente aos sujeitos-professores, os dados foram coletados no sentido de compreender como eles pensam e organizam o processo de ensino aprendizagem na escola-campo, local em que são membros de uma coletividade sob as mesmas regras e instruções. Já em relação aos sujeitos-alunos, buscamos os procedimentos que adotam ao interagirem com o objeto de conhecimento por meio de tecnologias e mídias.

Nessas situações, o papel do pesquisador não é o de apenas ouvir o que dizem os sujeitos de pesquisa ou mesmo ouvi-los explicitarem sobre suas ações, pelo contrário, o pesquisador na etnometodologia deve situar as descrições no contexto em que acontecem, assim como considerá-las instruções e esclarecimentos de pesquisa. A partir disso, o pesquisador assume dupla posição, uma “exterior para ouvir e [outra para] ser um participante das conversações naturais através das quais emergem as significações da rotina” no campo de pesquisa (COULON, 1995b, p. 112).

A etnometodologia parte, assim, do pressuposto “de que *etno* não significa fazer parte de um grupo” (RIVERO, 2010, p. 6) e sim, segundo Coulon (1995b, p. 191), “unicamente aqueles que se tornaram membros são capazes de considerar as normas ou regras como questões práticas” e isso ocorre quando há o domínio da linguagem natural do grupo.

A noção de membro é um dos cinco conceitos-chave da etnometodologia, juntamente com a prática, realização; a indicialidade; a reflexividade; e a *accountability*. Quanto à prática, realização – conceito já apresentado no início desse tópico – refere-se às atividades e às circunstâncias práticas dos membros de um grupo. Na pesquisa investigativa, esse conceito apresenta-se pela observação de como os atores sociais produzem suas interpretações do mundo e tratam a informação nos seus contatos, e ainda como utilizam a linguagem como recurso para isso.

Conforme ressalta Coulon (1995a), a linguagem tem papel fundamental na constituição da vida social. Assim, as expressões da linguagem ordinária, comum, do dia a dia, são indiciais, ou seja, são “todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação” (COULON, 1995a, p. 33). Nessa perspectiva, a indicialidade abrange os fatores contextuais, a intenção do locutor, suas experiências etc.

Seguindo essa linha de pensamento, as palavras e expressões não têm o mesmo significado para todos, somente conhecendo as circunstâncias do enunciado é que se torna possível atribuir um sentido preciso. Por isso mesmo é essencial dominar a linguagem de um grupo para tornar-se membro.

Outro conceito-chave na etnometodologia é a reflexividade que representa o fazer e o descrever. Assim, “descrever uma situação é constituí-la” (COULON, 1995a, p. 42). Além disso, Coulon (1995a) chama a atenção para o fato de que reflexibilidade não é o mesmo que reflexão. Na etnometodologia, a reflexividade indica as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social. De fato, nas atividades ordinárias, não notamos que, ao falarmos, “construímos ao mesmo tempo, enquanto fazemos nossos enunciados, sentido, ordem e racionalidade daquilo que estamos fazendo naquele momento” (COULON, 1995a, p. 41).

Macedo (2006, p. 75-76), por sua vez, ajuda-nos a compreender o conceito da reflexividade ao concluir que “as descrições são sempre encarnadas, isto é, elas portam a própria ‘matéria’ daquele que narra. Enfim, elas se encarnam na pessoa que descreve. O que a noção de reflexividade evidencia é que no processo de ação social se constitui e se é constituído”.

Apoiados nesse conceito, concluímos que as nossas ações sociais, o que fazemos na interação é o mesmo que dizer essa interação, ou seja, descrevê-la. Garfinkel (1967 apud COULON, 1995a) ressalta que as atividades que produzimos e administramos, as situações da vida organizada ordinária, são as mesmas dos procedimentos que adotamos para descrever essas situações.

Nesse cenário, o suporte ou o veículo que torna possível uma situação (mundo social) ser descritível, inteligível, relatável e analisável é chamada de *accountability*, outro conceito-chave e que nos restou apresentar. Coulon não traduz o conceito de *accountability* em suas obras, entretanto, em teses e artigos científicos publicados no Brasil, encontramos a palavra relatabilidade como tradução do termo para o português, na justificativa de ser o mundo social permanentemente relatável.

Nos vários domínios sociais, tais como: escola, casa, trabalho, igreja, as pessoas descrevem e relatam seus mundos sociais. Desse modo, não nos referimos apenas a ouvir o outro ou simplesmente ouvir uma conversa. A atenção está no acesso às descrições e aos relatos que os membros fazem de acontecimentos e de relações do seu mundo social. Como orienta Coulon (1995a), ao descrevermos uma cena de nossas vidas e enquanto a descrição vai se realizando, vou “fabricando” o mundo, construindo-o. Segundo o autor, esse é sentido que se deve dar à expressão *account*.

Conforme nosso objeto de estudo, buscamos, por meio dos relatos e descrições, identificar como os informantes constituem suas práticas em relação ao ensino-aprendizagem a partir de tecnologias e mídias. Mais especificamente, buscamos os métodos que os alunos utilizam na interação com o objeto de conhecimento e que os professores utilizam no processo de ensino-aprendizagem.

Na demonstração etnometodológica, não há o objetivo de acusar ou culpar os atores escolares, seja o corpo docente, seja o gestor, seja o coordenador. Pelo contrário, ao ir fornecendo o acesso aos mecanismos das interações há o propósito de ajudá-los a modificar suas práticas (COULON, 1995b).

Nesse sentido, para compreendermos melhor a escola e o mundo social dos nossos sujeitos, os instrumentos de coleta de dados utilizados na etnomedologia são variados, mas boa parte deles vem dos métodos etnográficos, sendo como primeira indicação a que se refere à observação do campo e dos atores sociais em ação. A variação desses instrumentos na etnometodologia abrange, além da observação participante ou direta da aula, outros instrumentos como a entrevista, o estudo de relatórios, os resultados de testes, as gravações em vídeo, as projeção das gravações para os sujeitos, as gravações de comentários dessas projeções e a conversação (COULON, 1995b).

A fim de obtermos dados que nos dessem indicativos de respostas para nossos questionamentos, além de subsídios para alcançarmos o que projetamos como objetivos de pesquisa, escolhemos como instrumentos para coleta de dados no campo de pesquisa a conversação, a entrevista semiestruturada e a observação participante sistemática.

Com o intuito de traçarmos o perfil tecnológico dos professores, utilizamos o questionário. Já alguns documentos institucionais também serviram de dados para a pesquisa, como, por exemplo, o Manual do Aluno e o Histórico da escola-campo. No tópico sobre as fases da pesquisa, detalhamos como os instrumentos citados foram utilizados.

Já a conversação foi adotada como um dos instrumentos de coleta dos dados ao percebermos uma abertura espontânea por parte grupo de sujeitos-professores, incluindo-nos como participantes ativos (não apenas ouvintes) nos debates que emergiam no local dos nossos encontros. Eram assuntos variados, escolares ou não. Com isso, sentimo-nos à vontade e acolhidos, compartilhando, refletindo e construindo socialmente o cotidiano da escola-campo naquele período em que lá permanecemos.

Quando conversamos, demonstramos nossa competência social para dialogarmos com os outros membros, expondo os nossos comportamentos para que sejam compreendidos por eles, bem como interpretamos o comportamento deles. Nesse sentido, é de extrema importância conhecer o contexto dos enunciados em uma conversa para que esta seja compreensível e coerente.

Como nos esclarece Coulon (1995a), apenas os protagonistas das conversas reais não têm dificuldade para compreenderem um ao outro, por exemplo, por meias-palavras, pois o diálogo ou as perguntas e respostas associam-se aos “pares adjacentes”, como denominou Sacks<sup>9</sup>, citado por Coulon. Nessa perspectiva, os enunciados são localmente organizados e os dispositivos como os pares adjacentes nos dão a trama da conversa, permitindo a sua compreensão e sua continuidade. Exemplos desses dispositivos podem ser o tema de uma conversa estabelecido pelos parceiros ou mesmo a fala que se constitui em turnos etc.

Por meio da conversa – principal instrumento de interação utilizado –, conhecemos o mundo social dos sujeitos-professores na escola-campo e pudemos, assim, descrever o que fazem (no capítulo 4), a partir de um olhar íntimo desse mundo social particular. Para evitarmos erros de interpretação, participamos das conversas, compartilhando sua linguagem, com isso, pudemos estar mais próximos de seus enunciados e contextos.

Segundo Garfinkel (apud COULON, 1995b, p. 130) a ordem social “é local e internacionalmente produzida, naturalmente organizada e reflexivamente descritível”. A etnometodologia nos mostrou como nossos sujeitos produzem e apresentam seu mundo ordinário, suas significações e seus métodos acerca do processo de ensino-aprendizagem e do uso de tecnologias e mídias em contextos escolares e não escolares.

Como mencionado, conhecermos os procedimentos adotados por nossos sujeitos de pesquisa em relação à prática de ensino aprendizagem, bem como a interação com o

---

<sup>9</sup> SACKS, H. *Lectures on Conversation*. v. 2. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

mundo mediada pelas tecnologias e mídias, forneceu-nos as bases fundamentais para desenharmos a proposta de intervenção pedagógica acerca da aprendizagem transmídia.

Assim, no traçado dessa intervenção, inspiramo-nos e recorremos, também, a alguns procedimentos da pesquisa-ação, principalmente no tocante à participação dos sujeitos-professores. Conforme orientações de Thiollent (2003), a pesquisa-ação:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2003, p. 14).

Toda pesquisa-ação é do tipo participativa, envolvendo pessoas implicadas com o problema investigado. Thiollent (2003, p. 16) destaca que a pesquisa-ação deve ser usada quando os pesquisadores “querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’ [...]. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. Nesse sentido, a condição para a pesquisa-ação é:

O mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não-familiar que sustentam as práticas, e nela as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo. Nesse sentido, as pesquisas-ação [...], na maioria das vezes, assumem também um caráter crítico (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 213).

Na medida em que vamos conhecendo os métodos adotados por nossos sujeitos em seu cotidiano, ou seja, na descrição de suas ações, percebemos que há uma relação entre conhecimento e ação no corpus da pesquisa. Por conseguinte, ao mesmo tempo que o problema é descrito, são buscadas explicações (conhecimento) e soluções (ação).

Diante dessas especificidades, nossos objetivos permeiam o conhecimento e a ação prática, como nos orienta Thiollent (2003, p. 18), “levantamento de soluções ou propostas de ações correspondentes às soluções para auxiliar os agentes na sua atividade transformadora da situação”, como obter informações e aumentar o conhecimento sobre determinada situação e problema. Assim, buscamos conhecer e agir para conscientizar e transformar.

Quanto aos nossos sujeitos-professores, atuam na prática escolar, isto é, estão numa situação de vida real, implicados com o uso que seus alunos fazem das tecnologias e mídias dentro e fora da sala de aula. Estão cercados de exemplos, vivências e experiências

que envolvem o problema do letramento midiático, e podem, por meio dessa pesquisa, expor suas concepções, refletir sobre a práxis, e conscientizar-se quanto à existência de soluções e entraves.

Por entendermos que é o professor quem tem autonomia para planejar sua prática pedagógica, além de determinar o que vai usar quanto a recursos didáticos e conteúdos para compor sua aula, nós o posicionamos, também, como participante no processo de intervenção pedagógica acerca da aprendizagem transmídia. Assim, traçamos juntos as etapas, a estrutura e a dinâmica das aulas.

Acreditamos que a participação efetiva dos professores no delineamento da prática em aprendizagem transmídia contribui na sua familiarização quanto às tecnologias e mídias, assim como em sua apropriação em relação ao método de aprendizagem pesquisado.

## 2.2 O CAMPO DE PESQUISA

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, Parnamirim – cidade em que está sediada a escola-campo de pesquisa – possuía 202.456 habitantes, sendo 18.112 jovens entre 15 a 19 anos, residentes na cidade, ou seja, 8,94% da população estava em idade escolar correspondente ao ensino médio. Desses, 8.817 são homens e 9.295 são mulheres.

Quanto à estrutura escolar, o município conta com 23 escolas que ofertam o ensino médio: 13 privadas, 9 públicas estaduais e 1 pública federal. Em 2012, o Censo Educacional<sup>10</sup> registrou 8.472 matrículas no ensino médio, divididas entre 1.796 na escola privada, 6.513 na escola pública estadual e 163 na escola pública federal. Não há escola pública municipal de ensino médio no município.

Do total de jovens entre 15 a 19 anos residentes na cidade, 9.640 que estão em idade escolar do ensino médio não estão matriculados nas escolas da cidade, podendo estar matriculados em escolas de outras cidades do estado ou mesmo fora da escola, tendo abandonado os estudos. Temos, assim, um índice alto, representando quase 50% dessa população.

---

<sup>10</sup> Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – Censo Educacional 2012.

Parnamirim foi o município escolhido para a realização da pesquisa em função de ser esse nosso município de residência. Dessa forma, pensamos em retribuir o que nos tem sido investido durante o doutoramento em uma universidade pública federal, em forma de estudo científico, investigando um tema atual e relevante que é o uso das tecnologias e mídias na prática de ensino-aprendizagem em uma escola pública estadual da cidade.

A escolha pela escola-campo partiu de uma busca pelo SIGEDUC, Sistema Integrado de Gestão da Educação, da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte – SEEC-RN. Por meio do sistema, listamos todas as escolas públicas estaduais que ofertam o ensino médio do município de Parnamirim. Em seguida, com o nome das escolas, realizamos uma pesquisa pelo buscador *Google*, com o objetivo de coletarmos informações sobre cada uma delas, a partir de seu próprio *blog*, *website* ou mesmo perfil nas redes sociais como Facebook, Instagram, Twitter etc.

O critério de seleção adotado propiciou-nos uma pré-visualização e a concepção da presença das escolas na internet e como elas utilizavam essas tecnologias e mídias em relação ao gerenciamento do conteúdo realizado por elas. Dessa forma, chegamos à escola-campo João das Árvores<sup>11</sup> e a conhecemos, inicialmente por seu *blog* e sua página no Facebook. Para nós, a utilização da internet como veículo de divulgação do dia a dia da escola foi um pré-indicativo de que as tecnologias e mídias faziam parte do cotidiano escolar. A partir disso, já com a autorização da 2ª Dired para desenvolvermos nossa pesquisa e com os contatos que nos foram fornecidos, chegamos à escola-campo.

Por telefone, agendamos uma conversa com a gestão da escola. Na ocasião, explicamos nossas intenções de pesquisa e recebemos a autorização para, efetivamente, iniciar no dia seguinte. Assim, fomos encaminhados para articular os detalhes com a coordenação pedagógica. Tudo acertado, efetivamente, nós nos inserimos na escola-campo.

A escola João das Árvores é de médio porte e foi inaugurada em 1980. Em 2014, o total de alunos matriculados foi de 1.439, sendo desses, 784 alunos novatos. Em sua infraestrutura, há 12 salas de aula, biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, quadra poliesportiva coberta, sala multifuncional, sala dos professores, sala de digitação (para uso de funcionários administrativos e coordenação), sala da gestão, secretaria, cozinha, banheiros, pátio interno e estacionamento para carros.

---

<sup>11</sup> Nome fictício.



A escola é bem conservada e limpa, dos muros (na parte externa) às dependências internas. Sempre há um funcionário no portão que acompanha e organiza a entrada e saída dos alunos e professores. Internamente, há um bom espaço de convivência, arborizado, com mesas e bancos em cimento que são fixas. Metade das salas de aula tem sua entrada por esse espaço de convivências, a outra metade está distribuída em um amplo corredor ao ar livre que fica em paralelo ao espaço de convivência.

Há ainda um grêmio estudantil organizado e liderado por um grupo de alunos, a banda escolar e o conselho de líderes de classe. O grêmio estudantil, entre outras atividades que detalharemos no capítulo 3, é responsável pelo funcionamento da rádio escolar, selecionando músicas para tocar durante os intervalos de aula, bem como informando a comunidade escolar estudantil sobre diversos assuntos relacionados com eles.

Com aulas nos três períodos letivos (matutino, vespertino e noturno), a escola oferece turmas desde o 6º ano do EF até o 3º ano do EM, incluindo turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, em um total de 12 turmas por turno, correspondente ao número de salas de aula disponíveis. No período matutino, período em que estamos realizando a pesquisa, são 2 turmas de 8º ano e 2 turmas de 9º ano do EF, 4 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano e mais 2 turmas de 3º ano do EM. Dessas, 7 estão participando da pesquisa, indo do 9º EF ao 3º EM.

Acerca do seu corpo discente, segundo as fichas de matrículas da escola, o blog da escola informa que

[...] uma pequena parcela dos estudantes são de família de baixa renda, mas demonstram interesse pela aprendizagem. Outra parte, apresenta desajustes familiares, falta de motivação, autoestima baixa e desinteresse pela aprendizagem sistematizada que a escola oferece. Também diagnosticando as informações contidas nas fichas de matrículas, constatamos um número significativo em distorção idade/série (JOÃO DAS ÁRVORES, 2013, p. 1).

Algumas dessas informações puderam ser comprovadas na nossa coleta de dados, como, por exemplo, a distorção idade/série mencionada. Além disso, os alunos manifestaram interesse pela aprendizagem, em relação ao ingresso no ensino superior e a ter um futuro, como detalhado no próximo tópico.

Todos os alunos, no início do ano letivo, receberam em material impresso o Manual do Aluno contendo mensagens de incentivo, missão da escola e objetivos para

2014, ações não permitidas, relação de faltas disciplinares graves, medidas socioeducativas, sistema avaliativo e de notas, as normas de convivência, a lista de projetos interdisciplinares, o calendário escolar e a redação da Portaria de nº 1730/2006, em seus artigos de 1º a 15º, além de fotos e nomes dos componentes da equipe gestora e da equipe pedagógica. O Manual do Aluno é o respaldo para a tomada de decisão tanto da gestão e coordenação quanto dos professores acerca das ações discentes. Esse manual será novamente abordado no capítulo 4.

Em 2005, a escola obteve 2.1 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, mantendo o mesmo índice no ano de 2007. Em 2009, teve um crescimento tímido de 5%, atingindo em 2011, o índice de 2.7, com crescimento de 23%. A escola vem mantendo o que tem sido estipulado como meta, progressivamente, sendo a de 2021, atingir o índice de 4.4 (INEP, 2010).

A escola está sob administração da mesma gestão há 8 anos. A continuidade das ações e seu acompanhamento por esses anos tem sido um dos fatores para a escola se manter dentro das metas do IDEB, estipuladas pelo Ministério da Educação. Segundo a coordenação pedagógica, todos os professores do quadro (concursados) são graduados e muitos deles têm especialização.

Quanto à atuação da coordenação pedagógica, concentra-se no monitoramento da prática de ensino-aprendizagem, na elaboração de projetos, no acompanhamento das ações dos professores tutores e do dia de planejamento do professor na escola – iniciado em 2014, além de atuar no atendimento aos alunos por motivo de indisciplina, dificuldade de aprendizagem, articulação de ações na escola.

O professor tutor é o professor responsável pelo acompanhamento de uma das turmas da escola em que dá aula. Por meio de relatórios, ele informa a coordenação pedagógica sobre o andamento da turma referente à aprendizagem, ao interesse e à disciplina. Para tanto, os professores participam de um grupo no Whatsapp<sup>12</sup>, forma adotada por eles para estender o contato presencial e trocar informações sobre as turmas e outros assuntos. Todos os professores da escola receberam um *tablet* da SEEC-RN que tem sido usado, prioritariamente, para a inserção de notas e presenças no SIGEDUC, conforme observamos na escola.

---

<sup>12</sup> Aplicativo de celular que propicia uma rede de comunicação online a partir a troca de mensagens entre números de celulares, sem custo.

Na escola há internet em conexão banda larga e internet *wifi* para o corpo administrativo e docente do colégio, com *login* e senha específicos, mas verificamos que muitos alunos acessam essa rede, ou seja, obtiveram de alguma forma esses dados para conexão.

No período em que frequentamos a escola, de janeiro a maio de 2014, o clima foi de respeito entre professores e entre eles e a gestão ou coordenação. Nos intervalos, todos se reúnem na sala dos professores e discutem assuntos diversos, escolares e não escolares, que entram em pauta e a conversa flui, variando entre comentários mais sérios, risadas e brincadeiras, dependendo do tema. O período do intervalo, por vezes, foi utilizado pela equipe gestora para transmitir alguns avisos aos professores ou mesmo para a realização de votação sobre algum assunto. Essa foi a escola-campo que conhecemos.

### 2.3 OS SUJEITOS DE PESQUISA

Adotamos os termos sujeitos-professores e sujeitos-alunos para nos referirmos aos grupos de sujeitos investigados nesta pesquisa. Essa divisão foi necessária em virtude de intenções investigativas específicas para cada grupo mencionado. Em consequência disso, houve a adoção de instrumentos distintos para a coleta de dados em cada grupo, conforme detalhado no tópico a seguir.

Treze foram os professores convidados a participar da pesquisa. O convite foi feito em forma de apresentação, na semana do VII Congresso Pedagógico e Administrativo da escola, realizado na Semana de Planejamento Escolar, em janeiro. Na ocasião, apresentamos nosso objeto de estudo, abordando os principais conceitos da pesquisa, suas fases e o processo de intervenção que pretendíamos realizar na escola. Ao final, deixamos um questionário<sup>13</sup> impresso para todos os presentes, solicitando que entregassem na coordenação pedagógica, pois o retorno do questionário indicaria o interesse em participar da pesquisa. Já no dia da apresentação, houve a devolução de um questionário preenchido e a manifestação positiva por parte de três dos professores presentes.

Combinamos em manter contato por telefone com a coordenação pedagógica para agendarmos a data de início da pesquisa. Segundo a coordenação, os professores manifestaram o interesse em participar verbalmente, sem que entregassem o questionário

---

<sup>13</sup> Ver Apêndice B – questionário de manifestação de interesse.

preenchido. Isso não foi um empecilho para iniciarmos, já que poderíamos resgatar as informações do questionário nos encontros que iriam acontecer.

Mesmo que nosso olhar inicial estivesse direcionado para o ensino médio, acolhemos a manifestação de interesse dos professores do 9º ano do ensino fundamental, por entendermos que é o ano final de um ciclo de ensino que, também, prepara os alunos para o ingresso no ensino médio, sendo uma continuidade de atuação com jovens alunos (15 a 20 anos), nossos sujeitos de pesquisa. Além disso, os professores do 9º ano, em 2014, poderiam, em outro ano letivo, optarem por aulas no ensino médio.

No dia agendado para iniciarmos com dois professores, mais um professor juntou-se ao grupo. Estávamos todos na sala dos professores e, ao ouvir nossa conversa inicial, quis fazer parte da pesquisa. Outros professores aderiram. Assim, totalizamos em seis o número de professores que aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, ver apêndice C.

Em relação às características do grupo de sujeitos-professores, esse é formado por indivíduos de ambos os sexos, embora as mulheres estejam em maior número. A média de idade entre eles é de 35 anos e de 12 anos de magistério. Para esta pesquisa, atribuímos a todos os professores um pseudônimo, preservando, assim, sua identidade. De agora em diante, iremos nos referir a eles por nomes de árvores brasileiras, independentemente do sexo de cada sujeito-professor, a saber: Tinguí, Oiti, Candeia, Eugenia, Murta, Quina, conforme tabela 1.

**Tabela 1** – Sujeitos-professores da pesquisa

Nº	Sujeito	Faixa Etária
01	Candeia	20 a 29 anos
02	Eugenia	30 a 39 anos
02	Tinguí	30 a 39 anos
04	Quina	30 a 39 anos
05	Oiti	40 a 49 anos
06	Murta	40 a 49 anos

Fonte: Autoria própria

Com os dados coletados por meio de questionários, traçamos o perfil tecnológico do grupo dos sujeitos-professores, tanto em relação ao uso cotidiano quanto ao uso pedagógico (Para ter acesso ao questionário e aos gráficos referentes aos sujeitos-professores, ver apêndices D e E, respectivamente). Acerca do perfil tecnológico, os sujeitos-professores acessam a internet de três vezes por semana a diariamente, em casa e

no trabalho, principalmente através de *notebook/netbook*. Os principais usos que fazem da internet, por ordem de importância, são: acessar e-mail, redes sociais, sites para download de conteúdo, portais de notícias e ouvir rádio/música. Já os principais usos do celular correspondem a: fazer ligações, enviar e receber SMS, acessar a internet e as redes sociais, enviar/ler e-mail, ouvir música, nessa ordem de importância.

Nossos sujeitos-professores também possuem autonomia na manipulação dos dispositivos tecnológicos, sendo assim, só pedem ajuda depois de tentar por conta própria solucionar um problema que não conseguiram. Suas principais práticas cotidianas relacionadas com mídias e tecnologias analógicas e digitais são: ouvir estação de rádio, ler livros impressos, ler artigos científicos, ler notícias *on-line*, ler revista impressa e fazer download de material para as aulas. Em relação à quantidade, os principais dispositivos tecnológicos que possuem em uma unidade são: *tablet* e celular; já em duas ou mais unidades, os principais são: computador, TV, câmera fotográfica e aparelho de DVD.

Acerca do uso do laboratório de informática da escola, afirmam não utilizar, mas identificam as tecnologias e mídias como ferramentas que trazem uma nova dinâmica e método para o ensino e a aprendizagem. Além disso, nunca fizeram um curso preparatório para uso das tecnologias na educação oferecido pela escola-campo ou pela SEEC-RN.

Quanto aos alunos, os sujeitos-professores reconhecem em suas turmas aqueles que têm um conhecimento amplo sobre tecnologias, confirmando, assim, a presença da internet na vida dos alunos, pois, frequentemente, eles conversam sobre algo que leram na internet. No que diz respeito ao perfil, o grupo de sujeitos-alunos é formado por jovens estudantes, de ambos os sexos, em igual número, pertencentes à faixa etária de 14 a 19 anos, estudantes do 9º ano do EF ao 3º ano do EM.

Focamos nossa escolha dos sujeitos-alunos pela idade, caracterizando-os como jovens em construção de identidade e de projetos de vida. Além disso, por ser nativos digitais, possuem certa autonomia e desenvoltura no manuseio dos dispositivos tecnológicos, especialmente em relação ao celular que os tem acompanhado nos vários locais por onde circulam, como a casa, a escola, a igreja, o shopping etc., servindo de mediador na interação com e no mundo.

Nessa perspectiva, segundo Margulis (1994, p. 25), “a condição histórico-cultural de juventude não se oferece de igual forma para todos os integrantes da categoria estatística jovem”. Por isso, podemos dizer que as juventudes são caracterizadas por situações, vivências, condições diversas e identidades sociais, ressaltando que há jovens

juvenis e não juvenis. Como destacam Margulis e Urresti (1996 apud PEREIRA, 2010, p. 40):

[...] pode-se reconhecer a existência de jovens não juvenis – como é, por exemplo, o caso de muitos jovens dos setores populares que não gozam da moratória social [privilégios pelo seu pertencimento a setores sociais mais favorecidos] e não portam os signos que caracterizam hegemonicamente a juventude –, e não jovens juvenis – como é o caso de certos setores médios e altos que vêm diminuindo seu crédito vital excedente, mas são capazes de incorporar tais signos.

Em geral, as juventudes são estudadas e reconhecidas tendo como base o período de transição da vida infantil para a vida adulta. Esse período pode variar conforme as transformações da sociedade que afetam os processos de emancipação em cada país. Nesse sentido, é comum atribuir-se às juventudes a faixa etária de 15 a 24 anos.

De agora em diante, quando nos referirmos aos alunos, nós o identificaremos por uma letra maiúscula do alfabeto, independentemente da letra inicial de seus nomes, acrescido da idade, preservando suas identidades. A tabela 2 apresenta-os por gênero, idade e série escolar.

**Tabela 2 – Sujeitos-alunos da pesquisa**

Nº	Referência	Gênero	Idade	Série
01	A 17	F	17	3º EM
02	B 19	M	19	3º EM
03	C 16	F	16	3º EM
04	D 16	M	16	3º EM
05	E 17	F	17	2º EM
06	F 16	M	16	2º EM
07	G 15	F	15	2º EM
08	H 16	M	16	2º EM
09	I 18	M	18	3º EM
10	J 15	F	15	3º EM
11	K 16	F	16	2º EM
12	L 16	M	16	2º EM
13	M 16	M	16	2º EM
14	N 15	F	15	2º EM
15	O 16	F	16	9º EF
16	P 15	F	15	9º EF
17	Q 16	M	16	9º EF
18	R 15	M	15	9º EF
19	S 17	F	17	9º EF
20	T 16	F	16	1º EM
21	U 16	M	16	9º EF
22	V 17	F	17	1º EM
23	W 19	M	19	1º EM
24	X 15	M	15	1º EM

Fonte: Autoria própria

Acerca do tempo em que estão matriculados na escola-campo, 37% frequentam a escola por até 1 ano, seguidos de 33% entre 2 e 3 anos de permanência e 30% acima de 4 anos na escola. Em maior número, são os jovens de 16 anos de idade, matriculados no 2º ano do EM. Perguntados sobre os principais motivos que os fazem ir para a escola todos os dias são, responderam, por ordem de incidência: fazer faculdade, ter um futuro melhor, ser alguém/vencer na vida, os amigos e estudar/aprender.

A esse respeito, Perrenoud (1999, p. 20) diz que quando se pergunta sobre as justificativas do ensino, fazendo referência à vida, as respostas têm um caráter mais global: “aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da saúde”. Ou seja, mesmo não havendo garantias de que se chegue nessas metas, o estudo é considerado por eles essencial para um futuro melhor.

Sobre as práticas relacionadas com as mídias, assistem à TV, principalmente aos jornais/noticiários, sendo esse o principal meio para se informarem sobre a cidade, o Brasil e o mundo. Ouvem estações de rádio com pouca frequência, mas carregam e escutam suas músicas preferidas pelo celular. Leem o tempo todo, principalmente pela internet, mas não associam a prática da leitura a esse meio. Para eles, a leitura está associada principalmente aos livros. O aparelho celular é levado para a escola todos os dias por 83% desses jovens.

Para se comunicarem com os amigos e as pessoas conhecidas, optam por conversar pessoalmente com as pessoas que moram perto, veem facilmente ou moram na mesma rua. Já as pessoas que moram longe deles ou têm menos intimidade, utilizam as redes sociais: Facebook, Whatsapp e Flickr/Instagram, sendo as duas primeiras redes as mais utilizadas por eles.

Os tópicos abordados na primeira entrevista semiestruturada e os gráficos estão nos apêndices F e G, respectivamente.

## 2.4 AS ETAPAS DA PESQUISA

Em virtude da abrangência da pesquisa, ela envolve – além da coleta e análise dos dados acerca dos usos das tecnologias e mídias na interação com o objeto de conhecimento – uma intervenção pedagógica da aprendizagem transmídia. Essa intervenção pedagógica tem como objetivo realizar uma experiência educativa apoiada nos princípios da aprendizagem transmídia, a fim de compreendermos como ela foi apropriada e

ressignificada pelo professor, observando também como foi recebida pelos alunos e refletida em sua interação com o objeto de conhecimento.

Como explica Ferreiro (2005, p. 78) “o real existe fora do sujeito, no entanto é preciso reconstruí-lo para conquistá-lo”. Assim, a intervenção pedagógica justificou-se por ser um momento propício à reconstrução do conhecimento teórico e prático. Além disso, a organização metodológica abrangeu duas etapas de execução, a saber: etapa I – o uso das tecnologias e mídias no processo de ensino-aprendizagem; etapa II – a aprendizagem transmídia na sala de aula.

É importante ressaltar que, na etnometodologia, os problemas encontrados pelo pesquisador tornam-se parte integrante da pesquisa, mesmo que isso não tenha sido previsto, além de mudanças no foco de observação, conforme se vai adentrando ao campo. Nessas condições, não partimos de uma metodologia fechada e pronta e, sim, dinâmica, em movimento, que foi se constituindo ao caminharmos, ou seja, durante o processo de interação com os sujeitos e o campo de pesquisa.

#### **2.4.1 Etapa I: O uso das tecnologias e mídias no processo de ensino-aprendizagem**

A etapa I foi subdividida na atuação em duas frentes de coleta de dados, uma com os professores e outra com os alunos. As informações dos alunos eram cruzadas com as dos professores, quando necessário. A conexão estabelecida consistiu em fornecer aos professores algumas informações acerca de seus métodos de aprendizagem ou de uso das tecnologias e mídias, sem que houvesse qualquer identificação dos alunos. Esses dados serviram para ilustrar situações do contexto local e que, algumas vezes, não eram percebidas pelos professores.

##### **2.4.1.1 Etapa I: Coleta de dados com os sujeitos-professores**

Os professores da escola-campo têm um dia na semana para realizar seus planejamentos de aula. Nesse dia, o professor usa todo o tempo do turno em que leciona para esse planejamento, normalmente, ele se acomoda na sala dos professores. Quanto aos sujeitos-professores pesquisados, tinham o dia de planejamento em dois dias da semana distintos. Em função disso, organizamos seis encontros com cada grupo de três professores



(Grupo 1 – G1 e Grupo 2 – G2), coincidindo com o dia de planejamento. Os encontros ocorreram entre os meses de fevereiro e março, inicialmente, em duas manhãs por semana.

Cada encontro tinha um objetivo específico que era informado aos professores com antecedência. Vale ressaltar que eles já conheciam nossas intenções dentro da escola, desde a apresentação que foi realizada na semana pedagógica. Mesmo assim, decidimos abordar, com mais aprofundamento, os dois conceitos principais da pesquisa: o letramento midiático e a aprendizagem transmídia, especialmente por consistir em termos novos para eles, como constatado tanto no dia de apresentação da pesquisa, na fala de Tingui, quanto no primeiro encontro, na fala de Murta.

Tingui diz que “não havia tido a oportunidade de conhecer a expressão Letramento Midiático, mas ao saber da proposta, encontrei pontos comuns em outras práticas”. Já Murta explicou: “Por exemplo, eu sou analfabeto na transmídia, aí eu participo disso e não sei de nada do letramento midiático, aí você vai ajudar?”.

O que parece novo, por vezes, pode causar um sentimento de estranhamento e insegurança por não o reconhecermos como nosso, em nossa apropriação. Entretanto, desde o primeiro dia em que estivemos na escola, os professores demonstraram abertura para o novo, especialmente para novas práticas de ensino-aprendizagem envolvendo as tecnologias e mídias.

Nesse sentido, foi mencionado por Quina: “A gente [professores] ainda tem aquela dificuldade, mas eles [alunos] já estão acostumados desde recém-nascidos a usar tecnologias. [...] Temos que aprender juntos e nos inserir nesse processo de interação [com as tecnologias]”. Tingui, por sua vez, diz: “acho muito interessante a proposta porque ela pode viabilizar o melhoramento de algumas práticas” e complementa “pode otimizar os recursos em prol do estímulo à pesquisa, por exemplo”.

A esse respeito, Kenski (2003) enfatiza que o professor precisa estar em estado permanente de aprendizagem para melhorar suas competências profissionais e suas metodologias de ensino. Esse processo intensifica-se em um mundo mediatizado e em rede.

Assim sendo, no primeiro encontro com os sujeitos-professores, pudemos esclarecer as intenções de pesquisa e deixá-los mais seguros quanto aos procedimentos, especialmente os informando que acompanharíamos toda a intervenção pedagógica e que antes de entrarmos em sala de aula, conversaríamos, planejaríamos e, juntos, decidiríamos o melhor momento para realizá-la. Sob essa ótica, Bogdan e Biklen (1994, p. 113)

ênfatizam que “o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; [...] como alguém que procura saber como é ser o sujeito”.

Ao falarmos de nossas intenções, ressaltamos que, na verdade, estávamos aprendendo junto com eles, professores e alunos, já que a aprendizagem transmídia é uma experiência nova de aprendizagem, sem muitos resultados sistematizados acerca da prática, mas reforçamos que era mais familiar do que pensavam. Da mesma forma que Freinet (1976), acreditamos que:

[...] ao modificar as técnicas de trabalho, modificamos automaticamente as condições da vida escolar e para-escolar; criamos um novo clima; melhoramos as relações entre as crianças e o meio, entre as crianças e os professores. E é com certeza o benefício mais importante com que contribuimos para o progresso da educação e da cultura (FREINET, 1976, p. 46).

Os sujeitos-professores são conscientes que ao modificar as técnicas de trabalho outras mudanças ocorrem, por isso a necessidade de saber mais, compreender o processo de pesquisa mais a fundo.

Nessas condições, o primeiro encontro teve caráter explicativo, pois ao lerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, os professores questionaram sobre como seria a intervenção pedagógica, a quantidade de turmas que participariam e como e por quem o mapeamento seria realizado. A partir das questões levantadas por eles, fomos explicando o que pretendíamos, as fases e os objetivos da pesquisa, além de mencionar que abordariamos os conceitos principais da pesquisa.

Os encontros, constituídos como formativos, em caráter de conversação, foram gravados em áudio e tiveram duração média de 2h, conforme tabela 3.

**Tabela 3** – Etapa I: Encontros formativos com os sujeitos-professores

Encontro	Objetivo	Participação
1º	Assinatura do TCLE; Esclarecimentos sobre a pesquisa; Preenchimento do Questionário II (Apêndice D); Levantamento sobre: turmas, disciplinas que lecionam; horário escolar de cada turma; material didático oficial das disciplinas; Agendamento dos próximos encontros.	G1 – 2 professores
		G2 – 3 professores

2º	Descrição de suas práticas de ensino-aprendizagem quando iniciam um assunto novo.	G1 – 2 professores
		G2 – 3 professores
3º	Conceito de letramento Midiático com material base em <i>slide</i> e artigo científico – Apêndice H: Documento sobre Letramento Midiático.	G1 – 3 professores
		G2 – 3 professores
4º	Conceito de aprendizagem transmídia – Apêndice I: Documento sobre princípios e orientações; Atividades de letramento midiático – Apêndice J.	G1 – 3 professores
		G2 – 3 professores
5º	Planejamento da intervenção pedagógica em aprendizagem transmídia: delineamento com cada professor a partir de seu conteúdo – Apêndice K: Mapa da aprendizagem transmídia.	G1 – 3 professores
		G2 – 1 professor
6º	Refinamento do plano da aprendizagem transmídia; Preenchimento do Questionário III – Apêndice L: conceito de letramento midiático e aprendizagem transmídia; Pré-agendamento da observação em sala de aula.	G1 – 3 professores
	Delineamento com cada professor a partir de seu conteúdo – Apêndice K: Mapa da aprendizagem transmídia. Preenchimento do Questionário III – Apêndice L: conceito de letramento midiático e aprendizagem transmídia; Pré-agendamento da observação em sala de aula.	G2 – 3 professores

Fonte: Autoria própria

Embora os encontros formativos tivessem um objetivo acerca da proposta de pesquisa, o caráter da conversação deixava o momento mais informal e descontraído. Dessa forma, em meio aos tópicos que íamos abordando, os professores manifestavam suas opiniões sobre a prática de ensino-aprendizagem, suas concepções sobre a profissão, seus usos acerca das tecnologias e mídias, suas visões políticas e suas experiências de vida.

Nosso objetivo com a conversação era deixá-los à vontade para, então, sentirem-se confiantes em falar sobre suas experiências. Como recomendam Bogdan e Biklen (1994, p. 113), é importante ir “encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências”. Nesse viés, os pesquisadores em educação devem questionar seus sujeitos com o propósito de conhecer e perceber “aquilo que eles

experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

No segundo encontro, buscávamos conhecer os procedimentos didático-pedagógicos adotados pelos professores quando iniciavam um novo tópico ou assunto do currículo com suas turmas. Nossa intenção foi a de conhecer suas práticas ordinárias de ensino-aprendizagem e, com isso, mapear o uso de tecnologias e mídias nessas práticas. Desse modo, pedimos para que descrevessem o que faziam nessa situação, como estruturavam suas práticas de ensino-aprendizagem.

Após conhecermos um pouco mais da prática escolar de cada um, por sua própria descrição, passamos a abordar os conceitos principais da pesquisa no terceiro encontro em que conceituamos o letramento midiático. Nesse encontro, o documento Conceito de Letramento midiático (Apêndice H), serviu de base teórica para nossa conversa.

Como complemento ao que conversamos no terceiro encontro, enviamos, por e-mail, um artigo científico, publicado nos Anais do 1º ENAPPE<sup>14</sup>, em que tratamos de ambos os conceitos da pesquisa. Essa atitude justificou-se por termos constatado, a partir dos dados coletados no Questionário II (Apêndice D), que a leitura de artigos científicos é considerada uma prática ordinária desses professores.

É importante ressaltar que em todos os encontros, não apenas no segundo, os professores falavam sobre o uso de tecnologias e mídias em contextos escolares e não escolares. Dessa forma, conseguimos ter acesso ao mundo social deles a partir de seus relatos de experiências.

O quarto encontro consistiu no trabalho com o conceito de aprendizagem transmídia. Para chegar a esse fim, foi necessário abordar a definição de narrativa transmídia, conceito utilizado pela indústria do entretenimento, para que compreendessem a transposição para a área da educação, com as adaptações necessárias. O documento com princípios e orientações (Apêndice I) serviu de base conceitual para esse encontro.

Ainda no quarto encontro, retomamos o conceito de letramento midiático a partir de atividades que mobilizam as habilidades e competências, com ou sem uso de tecnologias e mídias. Essas atividades ilustraram o conceito e serviram como elo entre a teoria e a prática em sala de aula. Nosso propósito foi o de evidenciar que as habilidades e

---

<sup>14</sup> I Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação, realizado pelo lançado pelo Centro de Educação da UFRN.

competências poderiam ser trabalhadas e desenvolvidas com baixa ou alta presença das tecnologias e mídias, não dependendo, assim, da infraestrutura tecnológica da escola. Para tanto, o documento de atividades sobre letramento midiático (Apêndice J) deu base à nossa conversa.

O quinto encontro foi dedicado ao planejamento das aulas em aprendizagem transmídia. Embora a prática transmídia em sala de aula tenha sido tema de todos os encontros, iniciamos, no quinto encontro, a formalização desse planejamento. A proposta consistiu em elaborar um mapa da aprendizagem transmídia (Apêndice K), selecionando as mídias que seriam utilizadas a partir da escola e uma previsão do que os alunos poderiam utilizar fora da escola. Além disso, visamos estabelecer a conexão entre o conteúdo curricular e a vida (demandas socioculturais), via passado, presente e futuro ou em forma de narrativa, criando, assim, um fluxo informal contínuo na interação dos alunos com o objeto de conhecimento.

O mapa deveria prever pelo menos três encontros com a mesma turma, pois, dessa forma, poderíamos trabalhar com as informações que os alunos trariam de fora da escola e dar continuidade a elas em pelo menos mais uma aula, em uma composição de início, meio e fim. O calendário de observação das aulas foi organizado para contemplar pelo menos 3 encontros de cada professor na mesma turma.

O sexto encontro, último de reunião dos grupos, foi dedicado ao refinamento do planejamento da aprendizagem transmídia no G1. Já no G2, retomamos o mapa da aprendizagem transmídia, em virtude de, no encontro anterior, ter ocorrido a ausência de dois dos três professores. Dessa forma, no G2, o tempo do encontro foi estendido para 3h, tempo suficiente para abordarmos o mapa da aprendizagem transmídia pelo conteúdo de cada um e ainda tratarmos das dúvidas que iam surgindo.

No sexto encontro, os professores responderam ao Questionário III (Apêndice L), o qual tratava de suas concepções, naquele momento, acerca de letramento midiático e aprendizagem transmídia. Esse questionário teve como objetivo verificar, após seis encontros, o que eles compreendiam sobre os principais conceitos da pesquisa antes de fazer uso da aprendizagem transmídia em sua prática pedagógica.

O questionário foi utilizado, nesse caso, para que as concepções fossem individuais e não sofressem influência da concepção do outro, no caso de uma conversação. Assim, pela escrita, cada professor concentrou-se em registrar no papel sua própria concepção.

O sexto encontro finalizou com o pré-agendamento da observação em sala de aula para o início do 2º bimestre, período em que os sujeitos-professores iniciariam um novo tópico do currículo em suas disciplinas, em duas semanas do término dos encontros formativos dedicadas ao calendário de provas bimestrais na escola-campo, culminando com o retorno de notas e correção das avaliações com os alunos.

Para não nos afastarmos nessas duas semanas, mantivemos contato com os informantes por e-mail. Além disso, ficou acordado que, a partir do sexto encontro, podíamos agendar encontros individuais, caso eles ou nós sentíssemos necessidade. Nessas condições, individualmente, entregamos o documento *Check-list* com os principais procedimentos da aprendizagem transmídia (Apêndice M), para facilitar o planejamento e refinamento das aulas na intervenção pedagógica.

#### 2.4.1.2 Etapa I: Coleta de dados com os sujeitos-alunos

Com o intuito de adentrar no mundo social dos alunos e conhecer seus processos de interação com o objeto de conhecimento e suas práticas ordinárias relacionadas com as tecnologias e mídias, apresentamos a pesquisa aos alunos e os convidamos a participar. Para isso, junto com cada um dos sujeitos-professores, apresentamos o projeto em sete turmas, explicamos sobre nossa presença na escola e convidamos 10% dos alunos de cada turma para uma conversa sobre suas práticas. Essa porcentagem variou entre 3 ou 4 alunos de cada turma. Assim, em nossa amostragem, totalizamos 24 alunos entrevistados individualmente. Esses dados compuseram o perfil dos nossos sujeitos-alunos.

Durante a conversa, com duração entre 8 a 12 minutos, fomos introduzindo questões que eram respondidas por eles. Nesse caso, utilizamos as orientações da entrevista semiestruturada, entretanto, esforçamo-nos para que o tom fosse descontraído e eles se sentissem à vontade para descrever seu dia a dia.

Quanto ao procedimento de entrevista semiestruturada, Macedo (2006, p. 105) enfatiza que se trata de um encontro face a face que visa “à compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em sua linguagem própria”. Já segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos”. Os autores complementam a informação dizendo que “o processo de

entrevista requer flexibilidade [...] ser flexível significa responder à situação imediata” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137).

Nessas condições, para “quebrar o gelo” e/ou a timidez, decidimos iniciar perguntando sobre como era o dia de cada um deles, se tinham um dia mais corrido, sendo ocupado ou mais calmo. Assim, eles foram informando o que costumavam fazer durante um dia inteiro. Perguntas simples, de contexto familiar, de forma que possuíam o domínio das respostas, embora cada pergunta exigisse um pensamento sobre como e onde realizavam suas ações cotidianas. Para efeito da pesquisa, todas as entrevistas foram gravadas em áudio.

Na interação da entrevista, fomos introduzindo outros assuntos sobre suas práticas e sua vida cotidiana relacionada com o conhecimento e a informação, como segue:

- Há quanto tempo estuda na escola-campo?
  - O que o motiva ir à escola todos os dias?
  - Como você descreve a escola-campo?
  - O que mais gosta de fazer na escola-campo?
  - E o que menos gosta?
  - Durante o seu dia, como se comunica com seus amigos? O que faz para falar com eles?
  - E para saber o que está acontecendo? Informar-se sobre a sua cidade, no Brasil e no mundo?
  - Você assiste à TV? Que programa?
  - Ouve rádio?
  - Costuma ler? O quê?
  - Você costuma trazer algum aparelho tecnológico para a escola? Qual?
- Se a resposta fosse sim, perguntávamos: costuma usar em sala de aula ou deixa guardado? Por quê?
- Qual seu assunto/atividade preferido(a)? Algo que você gosta muito de falar ou fazer.
  - Você costuma falar sobre esse assunto na escola?
  - Alguma vez já saiu da escola e, por vontade própria, teve a vontade de saber mais sobre algum assunto que conheceu em aula?
  - O que você fez para saber mais? Como fez?

– Você tem algum método, estratégia ou técnica para aprender? Como você estuda?

– Os seus professores costumam usar algum tipo de tecnologia eletrônica nas aulas? Quais?

– Eles incentivam vocês a usarem?

Como recomendado por Macedo (2006, p. 105), elaboramos um “roteiro flexível, no qual a informação inesperada possa ser valorizada e incluída”. Nessa perspectiva, fomos alterando a ordem das questões conforme as respostas dos alunos, além de ir introduzindo ou estendendo algum item quando necessário.

Ao descrever ou relatar sua prática cotidiana, os informantes estão construindo seu mundo social. A partir dessa ação, conhecemos sua interação com o objeto de conhecimento e em quais situações as tecnologias e mídias estão presentes nesse processo. Desse modo, chegamos às habilidades e competências ligadas ao letramento midiático que estão sendo mobilizadas por eles antes da intervenção em sala de aula pela aprendizagem transmídia.

Nas turmas cujas aulas em aprendizagem transmídia aconteceram, alguns alunos foram entrevistados novamente, a fim de identificarmos mudanças em sua prática interacional com o objeto de conhecimento, buscando, ainda, a mobilização de outras habilidades e competências. Nessa perspectiva, pinçamos algumas perguntas da primeira entrevista, focando o tempo da descrição ou do relato para o período em que a aprendizagem transmídia em sala de aula ocorreu.

Nessa direção, após o período de observação, retomamos as seguintes questões:

– Mais recentemente, você saiu da escola e, por vontade própria, teve a vontade de saber mais sobre algum assunto que conheceu em aula?

Se a resposta fosse afirmativa, perguntávamos: o que você fez para saber mais? Como fez?

– Os seus professores incentivam o uso de tecnologias na sala de aula?

E acrescentamos as seguintes questões:

– Para você, o que é uma boa aula?

Após a resposta: você tem participado de aulas desse tipo na escola?

Se a resposta fosse sim, acrescentávamos: em quais disciplinas?

– E o oposto disso, para você, o que é uma aula que não seja boa?

Após a resposta, perguntamos: Qual delas acontece com mais frequência?



Desse modo, a partir do segundo momento de entrevistas semiestruturadas com os alunos, complementamos algumas informações que já havíamos obtido, bem como obtivemos dados significativos acerca da aprendizagem transmídia adotada pelos professores e sobre a prática pedagógica na escola. O roteiro das entrevistas semiestruturadas está disponível no apêndice F.

Dos 24 sujeitos-alunos, 16 participaram da segunda entrevista, pois 8 deles estavam ausentes no dia de entrevistas em cada turma. A tabela 4 apresenta os sujeitos-alunos que participaram da segunda entrevista.

**Tabela 4 – Sujeitos-alunos na segunda entrevista**

Nº	Referência	Gênero	Idade	Série
01	B 19	M	19	3º EM
02	C 16	F	16	3º EM
03	D 16	M	16	3º EM
04	E 17	F	17	2º EM
05	G 15	F	15	2º EM
06	H 16	M	16	2º EM
07	J 15	F	15	3º EM
08	K 16	F	16	2º EM
09	L 16	M	16	2º EM
10	M 16	M	16	2º EM
11	N 15	F	15	2º EM
12	O 16	F	16	9º EF
13	Q 16	M	16	9º EF
14	R 15	M	15	9º EF
15	S 17	F	17	9º EF
16	U 16	M	16	9º EF

Fonte: Autoria própria

Com o propósito de identificarmos, após a intervenção pedagógica em aprendizagem transmídia, algumas mudanças nas práticas de aprendizagem e no uso das tecnologias por parte dos alunos, bem como suas percepções acerca dos procedimentos adotados pelos professores no período da intervenção pedagógica, focamos nosso olhar nos relatos da entrevista 2.

#### **2.4.2 Etapa II: Aprendizagem transmídia na sala de aula**

Após os encontros formativos com os professores e as entrevistas com os alunos, iniciamos o período de observações em algumas das turmas da escola-campo. Como já

háviamos nos apresentado nas turmas anteriormente no momento das entrevistas individuais com os alunos, nessa mesma ocasião, no bate-papo com a turma, nós os informamos que, nos meses de abril e maio, estaríamos mais em contato e que nos veríamos mais vezes, pois pretendíamos observar as aulas. Dessa forma, no momento oportuno, acertado com cada professor, ocorreu nossa inserção em sala de aula de forma harmoniosa e consensual entre professores e alunos.

Identificamos nossa ação em sala de aula como uma observação participante e sistemática por englobar características de ambas, ou seja, participante, pela integração com o grupo com o objetivo de realizar uma investigação; e sistemática, pela elaboração de um plano em que estabelecemos previamente o que foi observado.

Nas palavras de Gil (2008, p. 103), a observação participante consiste na “participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”. Desde a nossa inserção na escola-campo fomos tratados como professores pela comunidade escolar, convidados e aptos a fazer parte daquele grupo. O mesmo tratamento ocorreu em sala de aula, junto aos alunos. Além disso, pela técnica da observação em sala de aula, chegamos ao conhecimento das suas práticas escolares a partir do interior do grupo.

Nesse sentido, Gil (2008, p. 105) informa que “o registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens”. O autor complementa, dizendo que “o observador anota o que é visível e potencialmente relevante” (GIL, 2008, p. 106).

Além das notas de observação feitas no momento da observação, um plano com questões relativas à observação serviu de orientação para o direcionamento do nosso olhar. O plano foi elaborado a partir das recomendações de Bogdan e Biklen (1994), em tópicos que estruturamos como: dados de identificação, desenvolvimento da aula, relação professor-aluno, aprendizagem transmiídia, tendências metodológicas, característica do ambiente, recursos didáticos, avaliação ou acompanhamento da aprendizagem (Ver apêndice N: Observação em sala de aula).

Ressaltamos, ainda, que nosso intuito com a observação não foi apenas o de adentrar no mundo social da sala de aula mas também o de colaborar com os professores

de modo a encontrar soluções para alguns problemas acerca da interação dos alunos com o objeto de conhecimento, mediada pelo uso das tecnologias e mídias nesse processo.

Mehan (1979 apud COULON, 1995a, p. 98) mostra que “é o trabalho de interação entre os professores e os alunos que produz a organização da classe”. Coulon (1995a, p. 98), por sua vez, afirma que “os professores e os alunos marcam as fronteiras das sequências interacionais, dos intercâmbios temáticos, das fases e até das lições, por modificações dos seus comportamentos gestuais, paralinguísticos e verbais”.

Nesse sentido, são essas modificações que estruturam a situação de intercâmbio na sala de aula, local onde boa parte das atividades desenrola-se simultaneamente e se pode verificar a competência interacional dos alunos. Segundo Coulon (1995a, p. 98) “os alunos desenvolvem conscientemente as suas próprias estratégias a fim de levar a bom termo objetivos independentes daqueles do professor e governar assim os seus próprios assuntos”. Nessa ação, mostram sua competência interacional.

Além disso, são nos combinados, nas regras de convivência que a interação entre professor-aluno se dá em sala de aula. Como argumenta Woods (apud COULON, 1995b, p. 81) “a negociação é a estratégia principal utilizada pelos professores e alunos no decorrer de suas interações”. Assim, podemos dizer que a prática escolar não é uma atividade natural já que obedece a certas regras e procedimentos, aos quais os alunos precisam obedecer ou aprender. A interação negociada da prática escolar está relacionada com o comportamento em sala de aula e com a avaliação da prática, que envolve, também, a aprendizagem.

Nesse cenário, conhecer os combinados entre professores e alunos e verificar como a negociação da prática escolar na aprendizagem transmídia se dá são elementos essenciais para compreendermos o mundo social que constroem e como promovem a interação com o objeto de conhecimento. No entanto, para que a nossa presença não provocasse alterações no comportamento dos observados em sala de aula, destruindo a sua espontaneidade, nós nos posicionamos, inicialmente, no fundo da sala, misturando-nos com os alunos, para não ficarmos em seus focos de visão.

Em alguns momentos, mesmo sendo informados pelo professor sobre nossa presença, alguns alunos ficavam surpresos quando, apenas no final da aula, percebiam-nos. Em outros momentos, o professor, durante a aula, ao tratar de algum assunto, mencionava-nos. Nesse caso, nossa presença era percebida por todos que ali estavam. De qualquer

forma, sentimo-nos inseridos no contexto. Além disso, fomos informados pelos professores que os alunos se mantiveram em termos do habitual, mesmo com a nossa presença.

Como mencionado anteriormente, observamos pelos menos três encontros de aulas com a mesma turma, a fim de que a aprendizagem transmídia pudesse atingir o objetivo do início, com o disparo da prática; do meio, com o retorno da interação dos alunos com o objeto do conhecimento fora do ambiente escolar; e do fim, com a extensão do objeto do conhecimento para além do que foi solicitado pela escola.

O resultado da intervenção pedagógica em aprendizagem transmídia oportunizou mais um encontro formativo com os sujeitos-professores, momento esse em que conversamos sobre o balanço de todo o processo, incluindo aspectos referentes a facilidades e dificuldades no planejamento e na execução da prática, além de uma descrição sobre o envolvimento dos alunos durante e depois das aulas em aprendizagem.

No que se refere à interação dos alunos, como já mencionado, nós os entrevistamos novamente para que pudéssemos, a partir de suas próprias descrições, identificar as habilidades e as competências que mobilizaram durante as aulas em aprendizagem transmídia, fazendo uma comparação com o que foi relatado e descrito na primeira entrevista.

Quanto ao procedimento adotado, tanto o último encontro formativo com os professores quanto as entrevistas com os alunos foram gravados em áudio. No entanto, a observação da aprendizagem transmídia não pôde ser realizada por completo nas turmas de todos os sujeitos-professores devido à substituição de dois deles, Murta e Candeia. Um por motivo de afastamento e outro pela chegada de professor concursado, que assumiu as aulas em definitivo. Houve tempo apenas para observar a primeira aula de Candeia, já as de Murta não se realizaram.

Nessa situação, a tabela 5 apresenta o quadro final que compõe a observação participante sistemática nas turmas em que foi realizada.

**Tabela 5 – Observação da aprendizagem transmídia**

Sujeito-professor	Disciplina	Série	Nº de aulas da disciplina por semana	Nº de encontros do professor na mesma turma por semana	Nº de observações na turma
Candeia	Biologia	1º EM	02	01	01
Eugenia	Artes	2º EM	01	01	02
Tingui	Inglês	2º EM	02	01	02
Quina	Matemática	9º EF	05	03	03
Oiti	Língua Portuguesa	9º EF	05	03	05

Fonte: Autoria própria

Dos sujeitos-professores que permaneceram na escola-campo até a finalização do período da coleta de dados, apenas as aulas de Quina e de Oiti puderam ser observadas em pelo menos três momentos distintos, um dos critérios para a mensuração da aprendizagem transmídia. Entre as aulas observadas de Quina e Oiti, mesmo com o número mínimo exigido de aulas observadas, detectamos que apenas Oiti planejou o objeto de conhecimento de suas aulas com base nas orientações pedagógicas da aprendizagem transmídia por completo.

Desse modo, optamos por descrever apenas, na íntegra, os processos de ensino-aprendizagem adotado por Oiti, na disciplina de língua portuguesa, em virtude de abranger o planejamento mínimo para o que estamos chamando de aprendizagem transmídia. Essa decisão não invalida os esforços de todos os sujeitos-professores em inserir as tecnologias e mídias em sua prática pedagógica, bem como não invalida os momentos em que o letramento midiático foi privilegiado.

No que se refere às disciplinas de Eugenia e Tingui, artes e inglês respectivamente, atribuímos ao número de feriados e recessos determinados nos calendários nacional e estadual, coincidindo com os dias dessas aulas no horário escolar, o principal empecilho para a nossa observação contínua das aulas. Nessas disciplinas, durante o período de um mês de aula, as turmas tiveram apenas um ou dois encontros com os nossos sujeitos-professores.

É importante perceber que o espaçamento entre as aulas na mesma turma e a dinâmica adotada pelo professor para recuperar esses dias não letivos, com o objetivo de avançar no conteúdo, resultou no distanciamento da dinâmica da aprendizagem transmídia. Além disso, no balanço final com os professores sobre a intervenção pedagógica, ou seja, a experiência que haviam realizado, Eugenia e Tingui confirmaram nossas conclusões após as observações em sala de aula, quando relataram ter planejado suas práticas seguindo apenas algumas orientações propostas por nós, mantendo a dinâmica que já vinham fazendo.

Eugenia: Acabou que não foi uma experiência porque já era o programado.

Tingui: Eu não mudei muito minha sequência de trabalhar não, porém lancei o assunto para eles.

Tanto Eugenia quanto Tingui destacaram que continuaram com o programado antes de nossa pesquisa, mesmo assim observamos a abertura de um espaço para as ações dos alunos como protagonistas de descobertas e sujeitos de sua aprendizagem, uma das orientações pedagógicas da aprendizagem transmídia.

Eugenia propôs a produção de um filme curta metragem sob orientação do gênero *Trash* e Tingui trabalhou, em forma de seminários, o tema crimes cibernéticos. Falaremos mais sobre suas abordagens no último capítulo.

No caso de Quina, convém observar que, ao longo de nossos encontros, antes mesmo do período de intervenção pedagógica, ela foi modificando sua prática e relatando-nos suas iniciativas, percepções e resultados com as turmas, ao adotar estratégias diferentes das que estava acostumada.

Por conseguinte, as tecnologias e mídias passaram a ter mais espaço em sala de aula. No entanto, apenas algumas orientações pedagógicas da aprendizagem transmídia foram adotadas. De qualquer forma, pudemos observar uma dinâmica de aprendizagem mais aberta e participativa em sua sala de aula, alterando inclusive a disposição do espaço físico e a hierarquia dos papéis. Constatação reiterada por alguns alunos em nosso segundo contato, como o de R\_15.

Pesquisadora: Mais recentemente, houve algum assunto que você pesquisou fora da escola, por vontade própria?

R\_15: Não.

Pesquisadora: De alguma disciplina?

R\_15: Teve de matemática que eu gostei bastante.

Pesquisadora: Foi o quê?

R\_15: A gente estava reclamando que era sempre a mesma coisa. Aí Quina disse que ia mudar a aula. Aí começou a aula ser mais legal... assim, mais compreensiva. Aí eu comecei a gostar.

Pesquisadora: A aula ser mais legal é o quê? O que Quina tem feito? O que mudou do que era para o que é agora?

R\_15: Quina começou a brincar mais, fazer uma roda com as cadeiras, tipo... questiona de uma maneira legal.

Quina abordou o conteúdo estatísticas e gráficos, usando a sociedade e seus setores/áreas como contexto. Para isso, propôs seminários que foram produzidos pelos alunos.

Nos próximos capítulos, apresentaremos alguns procedimentos pedagógicos de Quina, Eugenia e Tingui, embora não os consideremos como parte de uma abordagem teórico-prática em aprendizagem transmídia completa, ou seja, com início, meio e fim, mas como ações pontuais, planejadas nessa direção, já que transformaram o ambiente escolar.

Já no capítulo 5, descreveremos a sequência de aulas de Oiti que, como mencionada, seguiu a proposta da aprendizagem transmídia, trabalhando o conteúdo sobre os elementos de um texto descritivo.

## 2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Bogdan e Biklen (1994) recomendam sistemas ou esquemas de codificação a partir de parâmetros para que a classificação seja feita. Nessa perspectiva, questões e preocupações de investigação dão origem às classificações. Entre a família de códigos sugeridas pelos autores, estão os códigos referentes ao pensamento dos sujeitos sobre objetos e o código de estratégia, ambos utilizados em nossa análise de dados.

Com o *corpus* de dados reunidos na etapa I da pesquisa, construímos a unidade *Tecnologias e Mídias* (Pensamentos sobre objetos), a partir da relação de seu uso nas ações cotidianas provenientes da escola-campo (Código de estratégia). Em relação aos pensamentos sobre objetos, como definem Bogdan e Biklen (1994, p. 224), apontam para “códigos que revelam a percepção que os sujeitos têm dos objetos que constituem seu mundo”. Já o código de estratégia refere-se “a táticas, métodos, caminhos, técnicas, manobras, tramas e outras formas conscientes das pessoas realizarem várias coisas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 227).

Nesse sentido, buscamos compreender, por meio da interpretação das descrições e dos relatos carregados de sentidos, significados e valores dos nossos sujeitos, como as tecnologias e mídias mediam as práticas do dia a dia relacionadas com o ensino e a aprendizagem tanto dos sujeitos-professores quanto dos sujeitos-alunos, identificando, assim, as habilidades e competências do letramento midiático, bem como o que pensam sobre as tecnologias e mídias.

Para tanto, dentro da unidade *Tecnologias e mídias*, classificamos os dados por códigos que, na visão dos nossos sujeitos, estão relacionados com a unidade. Cada código foi pinçado do discurso dos nossos sujeitos estando, portanto, repleto de significações, sentidos e valores, como apresentado no quadro 1.

**Quadro 1 – Unidades relacionais com o tema central**

<b>Uso de tecnologias e mídias</b>	
<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação docente</li> <li>- Prática de ensino-aprendizagem</li> <li>- Recursos Didáticos</li> <li>- Currículo escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola</li> <li>- Interação em Aula (objeto de conhecimento)</li> <li>- Método de aprendizagem</li> </ul>
<b>Letramento Midiático</b>	

Fonte: Autoria própria

A partir dos dados coletados na etapa II da pesquisa, buscamos compreender como a aprendizagem transmídia, objeto de conhecimento nos encontros formativos, foi implementada na prática docente dos sujeitos-professores na escola-campo, ou seja, como foi apropriada e reconstruída pelo professor em seu cotidiano escolar.

Dessa forma, retomamos os estágios da aprendizagem transmídia, quais sejam: descobrir, conhecer, conectar, apropriar, bem como as orientações para seu planejamento para, então, compreender tanto como a aprendizagem transmídia foi organizada e articulada pelo professor quanto como o aluno interagiu com o objeto de conhecimento a partir dela, no período destinado à intervenção pedagógica.

Por fim, nessa interação de professores e alunos com a aprendizagem transmídia, chegamos a mensurar os procedimentos que privilegiaram o letramento midiático e que foram propiciadas pela dinâmica da aprendizagem transmídia. Em outras palavras, procedimentos que exprimem possibilidades para o desenvolvimento das habilidades e competências que julgamos como básicas e essenciais acerca do letramento midiático.



### 3 OS LETRAMENTOS E A ESCOLA

As concepções acerca do que é o letramento foram mudando ao longo do tempo. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo abordar o letramento em seus domínios, com mais aprofundamento no letramento direcionado ao agir no mundo com base em tecnologias e mídias. Além disso, este capítulo apresenta as conexões do letramento midiático com a aprendizagem transmídia, prática de ensino-aprendizagem que estamos propondo nesta tese.

#### 3.1 OS LETRAMENTOS

O termo letramento tem recebido palavras complementares, indicando seus domínios de uso ou mesmo tem recebido a atribuição do plural para dar conta de abranger as habilidades e competências que são necessárias ao indivíduo, ao cidadão leitor e escritor, no exercício da cidadania e na construção de conhecimento em uma sociedade que se conecta, também, em redes sociais mediadas pelas tecnologias e mídias. Essas habilidades vão além da prática de ler e escrever e do convívio com a leitura e a escrita. Estamos nos referindo a novos formatos de mídia que originaram novas linguagens (e vice-versa), com nítidos reflexos nos processos comunicacionais, socioculturais e de ensino-aprendizagem.

Desse modo, Soares (2002) justifica o uso do plural na palavra letramento pelos novos contextos e formas de interação com o mundo.

Essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial (SOARES, 2002, p. 155-156).

A computadorização como padrão das novas mídias geraram a produção de palavras, imagens, áudios e vídeos em formato numérico, produzidos e consumidos (lidos) em qualquer dispositivo com esse mesmo padrão. Nesse cenário, portabilidade, mobilidade e interatividade são algumas exigências do consumidor no momento de decisão pela compra de um artefato tecnológico que possa ir com ele para qualquer lugar e que permita

que ele esteja em contato com seus pares a qualquer hora do dia. Desse modo, a convergência de mídias tem nos permitido acessar, compartilhar, produzir e editar informação usando o mesmo artefato tecnológico.

Nessa perspectiva, a pluralização da palavra letramento deu-se também pela expansão das práticas de linguagens, como destaca Rojo (2009), ao dizer que a noção de letramento é ampliada para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. “É enfocar os usos e práticas de linguagens, para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias” (ROJO, 2009, p. 119). Tais práticas ressignificam os elementos da linguagem, não só a leitura e a escrita, em novos suportes e contextos socioculturais.

Nessa perspectiva, o surgimento ou a adaptação de algumas práticas socioculturais deixa mais evidente que é preciso uma apropriação dos novos signos, artefatos tecnológicos, suportes de leitura, formas novas de escrever, novos gêneros textuais, para participarmos nos mais variados contextos e formas de interação com o mundo. Assim, a apropriação da escrita (ou de outras tecnologias) a que nos referimos, significa tornar a escrita própria, assumindo-a como sua propriedade (SOARES, 2004).

Para Ribeiro (2009), nosso horizonte de letramentos estará sempre em expansão em virtude das necessidades que temos atualmente e que teremos no futuro. É, portanto, um processo contínuo, já que a humanidade sempre se encarregará de criar novas formas sociais de interação com o mundo.

A esse respeito, Soares (2003a, p. 95) ajuda-nos entender que “o processo de letramento jamais chega a um ‘produto’ final, é sempre e permanentemente um processo, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado”. A autora continua explicando que não há gradação ou progressão de letramento, por isso não há esse ponto que vai determinar que o indivíduo evoluiu de iletrado para letrado. É também o que afirma Tfouni (2004, p. 23) “não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’”.

Essa afirmação faz todo o sentido ao considerarmos que o letramento é o uso da linguagem em contextos socioculturais. Assim, ele está associado à alfabetização, porém o indivíduo que não domina o sistema de escrita (codificação e decodificação) relaciona-se com a linguagem em suas práticas sociais, oralmente.

Sobre isso, podemos citar os indivíduos que sabem elaborar uma carta, uma receita culinária ou uma lista de compras sem, especificamente, escrevê-las em um papel. Assim,

apenas usando a linguagem oral, eles compreendem as características desse gênero discursivo e sua finalidade ao, oralmente, mencionar todas as partes de uma carta, da saudação inicial, passando pelo corpo do texto, inserindo uma saudação final e a assinatura. O mesmo procedimento ocorre quanto à narração de uma receita culinária para um amigo.

É óbvio que o domínio do sistema de escrita, a alfabetização, permite a relação do indivíduo com a linguagem em práticas sociais que utilizam a escrita como meio discursivo e comunicativo, como, por exemplo, a leitura de um cartaz afixado no supermercado, o uso de caixas eletrônicos bancários, a leitura do cardápio em um restaurante, o preenchimento de um formulário para candidatar-se a uma vaga de emprego etc. A leitura e a escrita são, portanto, processos sociais.

Nessa linha de pensamento, concordamos com Bazerman (2007, p. 13) quando afirma que “as realizações sociais dependem do texto para induzir significados apropriados nas mentes dos receptores, de forma que a escrita ativa mecanismos psicológicos pelos quais constituímos sentidos e nos alinhamos com as comunicações dos outros”. O mesmo autor ainda nos diz que “o leitor e o escritor precisam do gênero para criar um lugar de encontro comunicativo legível da forma e do texto” (BAZERMAN, 2007, p. 23).

Se pensarmos minuciosamente em nossas práticas sociais diárias, chegaremos à conclusão de que a escrita faz parte de muitas situações cotidianas. Nessa perspectiva, Kleiman (2005, p. 6) enfatiza que, nas sociedades complexas, “não é possível atingir objetivos ou realizar tarefas apenas falando”. No entanto, não podemos dizer que uma pessoa é iletrada. Ou seja, cada membro da sociedade participa de um sistema letrado particular e situado, independentemente do que lê ou escreve.

No Brasil, a literatura científica e os documentos oficiais utilizam duas palavras distintas, quais sejam: alfabetização, para abranger o domínio do sistema de escrita; e a palavra letramento<sup>15</sup>, para tratar das práticas sociais que utilizam esse sistema. Em Portugal, o termo adotado é Literacia, fazendo a tradução ao pé da letra do termo em língua inglesa *Literacy*<sup>16</sup>, que abrange tanto o conceito de alfabetização quanto de letramento.

---

<sup>15</sup> Segundo Kleiman (1995), em 1986, Kato cunhou o termo letramento na obra intitulada *No mundo da escrita*, publicada pela editora Ática, de São Paulo.

<sup>16</sup> A significado da palavra *Literacy* no dicionário de língua inglesa é a condição de ser letrado (*the condition of being literate*), sendo *littera* – palavra latina para letra + sufixo *cy* que indica qualidade, estado, condição de.

Ambos os saberes, alfabetização e letramento, têm forte presença na educação formal. Nesse cenário, a escola tem sido o principal lugar em que essas aprendizagens são ofertadas e promovidas à sociedade. Por conseguinte, a escolarização e o letramento, na maioria das vezes, ocorrem simultaneamente. Por isso mesmo que o letramento acaba sendo mensurado em graus ou níveis de apropriação, levando em conta os anos de permanência na escola.

Como mencionamos na introdução, acerca da alfabetização, o INAF estabelece uma nomenclatura que vai do analfabetismo, menor nível, passando pelo rudimentar, básico e pleno de alfabetização, conforme condições e capacidades adquiridas pelo indivíduo. No Brasil, de acordo com a divisão do ensino fundamental em séries, o período em que é dada maior ênfase à alfabetização corresponde aos três primeiros anos da primeira parte do ensino fundamental. Os alunos que passam por esse período e não são alfabetizados encontram-se nos índices de fracasso escolar em alfabetização<sup>17</sup>.

Acerca do letramento, os anos de permanência na escola determinam os níveis de letramento, fazendo uma relação entre a escolarização e a disponibilidade de material para leitura. Assim, como apresenta Ferraro (2002), o nível 1 corresponde a 3 anos de estudo concluídos e a capacidade de ler e escrever um bilhete simples; o nível 2 abrange a conclusão do ensino fundamental I e o fundamental II incompleto, para que o indivíduo tenha o domínio mínimo de leitura, escrita e cálculos para valer-se das demandas do dia a dia. Já o nível 3 representa o ensino fundamental completo e ensino médio incompleto, sendo considerado o mínimo estabelecido pela Constituição de 1988. O nível 4 seria a conclusão do ensino médio, correspondente ao mínimo constitucional ampliado. Nesse caso, Ferraro reposiciona o nível 4 dentro do 3, já que o mínimo constitucional está nos dois níveis.

Nessa concepção de medição dos níveis de letramento, o indivíduo que completa o ensino médio atingiria o nível mais elevado de uso da leitura e da escrita. No entanto, a permanência ou conclusão da educação básica não estabelece uma relação de causa e efeito direta para que isso aconteça, outras variáveis, intra e extraescolares, estão envolvidas no letramento em suas dimensões individual e social.

---

<sup>17</sup> A compreensão dos fatores que levam ao fracasso escolar em alfabetização nas séries iniciais de uma escolar pública em Parnamirim fez parte de nosso objeto de estudo no mestrado. A pesquisa teve como propósito a construção de um conjunto de objetos de aprendizagem para a alfabetização de crianças. Um diálogo mais aprofundado e crítico acerca do tema pode ser acessado no Banco de Teses e Dissertações – BDTD da UFRN <[http://btdt.bczm.ufrn.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4062](http://btdt.bczm.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4062)>. Acesso em: 21 jan. 2014.

Para Soares (2003a), na dimensão individual, o letramento é visto no âmbito pessoal; e na dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural. Nessa concepção, os diferentes conceitos de letramento variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento.

Desse modo, as duas dimensões apresentadas revelam-nos os modelos de letramento que, segundo Street (1984), são o autônomo e o ideológico. O autor explica que, no modelo autônomo, a perspectiva de leitura e de escrita é a de sistemas independentes, sem contexto, descartando as dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita. Dessa forma, a leitura e a escrita seguem uma mesma orientação de aprendizagem, considerando, de certa forma, a neutralidade.

No modelo ideológico de letramento, as práticas de leitura e de escrita estão vinculadas ao contexto sociocultural, assumindo significados conforme os grupos sociais com os quais a prática está relacionada, assumindo as estruturas de poder de uma sociedade ao revelar-se como ferramenta de dominação, de exercício da cidadania e de emancipação.

O modelo ideológico, por sua vez, remete-nos a Freire (2000), que ressalta a leitura e a escrita como instrumentos para se ter consciência da realidade e até transformá-la. Nessa direção, pelas práticas de leitura e de escrita, o indivíduo pode chegar à concepção de “quê, como, quando e por que ler e escrever (SOARES, 2004, p. 75)”.

Por entendermos que o letramento é um processo que se realiza ao longo da vida, especialmente por depender das necessidades, das demandas sociais, do próprio indivíduo, do seu meio e do contexto sociocultural, adotamos o conceito de mundos de letramento proposto por Barton (1993), ao defendermos que as práticas sociais de leitura e escrita são situadas e, por isso, não há um único letramento, pelo contrário, há letramentos.

Como esclarecem Kleiman e Silva (2008, p. 18), “o contexto de situação determina o texto, os sentidos dos textos aí produzidos, mas também o modo como capacidades e recursos são mobilizados pelos participantes”. Assim, nosso olhar volta-se para as habilidades e competências que estão sendo (ou não) mobilizadas pelo indivíduo ao interagir no mundo, também mediados pelas tecnologias e mídias. Por isso, não nos deteremos nos níveis (maior ou menor), por considerarmos que os letramentos são diversos e múltiplos, variando seus níveis conforme o contexto da situação, os grupos e propósitos sociais e as práticas culturais.

Além disso, a mensuração do letramento prevê que o defina com precisão, especificando os critérios confiáveis para que haja sua avaliação e sua medição. Sob essa ótica, Soares (2004, p. 65) argumenta sobre o letramento “como um fenômeno multifacetado e extremamente complexo [...] o consenso em torno de uma definição é impossível”.

Ao nos aprofundarmos nos estudos acerca do letramento, a imprecisão de definições e a variação de sua abrangência presentes na literatura científica tornaram-se evidentes. Entretanto, valemo-nos de algumas concepções em que concordamos acerca da natureza do letramento, como o resumo de proposições elaborado por Barton e Hamilton (2000, p. 8):

Letramento é mais bem entendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos; Há letramentos diferentes associados a diferentes domínios da vida; Práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros; Práticas de letramento são intencionais, premeditadas e encaixadas em objetivos sociais mais amplos e práticas culturais; Letramento é historicamente situado; Práticas de letramento mudam e outras novas são frequentemente adquiridas através de processos significativos de aprendizagem informal (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8).

Reconhecemos, assim, a importância de se chegar a definições mais precisas pela necessidade de avaliar e mensurar os letramentos. No entanto, por ter o letramento uma abrangência ampla de habilidades, competências, práticas e funções sociais, usos, contextos, valores etc., como exposto neste tópico, optamos por não investigar nesta tese o nível de letramento dos nossos sujeitos de pesquisa, fazendo uma comparação entre o pré e pós-processo de intervenção na escola.

Segundo Bazerman (2007) as crianças precisam tanto achar seu caminho nos ambientes construídos da cidade, da escola e do campo quanto aprender a achar seu caminho nos ambientes simbólicos construídos dos livros, da mídia e dos símbolos nos muros. O autor acrescenta que para que haja uma participação plena em muitos dos muitos domínios sociais do mundo moderno são requeridas habilidades letradas, bem como conhecimentos relevantes para esses ambientes que vêm a partir do letramento. Por essa razão, compreender conceitualmente o que são competências e habilidades nos auxilia em uma melhor definição e abrangência da abordagem pedagógica que estamos propondo: a aprendizagem transmídia.

Diante desse propósito, verificamos que competência é um conceito que abarca diferentes definições, o mesmo que acontece com o conceito de letramento, já descrito acima. Alguns autores<sup>18</sup> partem de definições com vistas às competências profissionais, outros para as competências como esquemas. De qualquer forma, sabemos que as competências e habilidades são situadas conforme o contexto e as experiências do indivíduo, envolvendo saberes universais e locais.

Nesse sentido, para Le Boterf (2003) competência é saber agir de forma responsável, mobilizando e integrando recursos, habilidades e conhecimentos em determinado contexto, em âmbito individual e coletivo. Ou seja, um saber combinatório de elementos para realizar algo ou resolver um problema. Le Boterf (2005) considera ainda que a noção de competência deve promover a articulação entre diversos domínios do saber (conhecimento), saber fazer (habilidades), saber ser (atitudes, agir).

Nesse sentido, as ideias de Perrenoud (2013) convergem para as de Le Boterf, uma vez que aquele frisa que, ao pensar em competências, é indispensável pensar simultaneamente nas situações. O autor acrescenta que toda competência está ligada a uma prática social de certa complexidade, por fundamento (PERRENOUD, 1999). Isso posto, para Perrenoud (2013), as competências estão ligadas às situações; enquanto as habilidades, a esquemas ou operações que funcionam como recursos às variadas competências. Piaget (1973, p. 23) define esquemas de ação “aquilo que, numa ação, for transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação para a seguinte, ou seja, aquilo que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação”.

A respeito dos recursos (ou esquemas), Le Boterf (1994 apud PERRENOUD, 2013) orienta que lançar mão dos recursos é apenas uma condição da competência. Ou seja, um indivíduo pode ter os recursos e não conseguir usá-los por não saber identificá-los, combiná-los ou integrá-los eficazmente. A esse respeito, três são os graus de preparação para a ação distinguidos por Perrenoud (2013):

- 1) O indivíduo não tem todos os recursos para enfrentar as situações e precisa adquiri-los. Assim, diante de um problema, precisa se apropriar de recursos que ainda não domina para poder resolvê-lo. Além disso, o

---

<sup>18</sup> Recomendamos a leitura do artigo: *Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistémica*, de Patrícia Sá e Fátima Paixão. Nesse artigo de revisão bibliográfica, além de promoverem um diálogo conceitual acerca de competência nas variadas abordagens, as autoras trazem a evolução conceitual, além das divergências e convergências das definições baseadas em seus autores. O artigo está disponível na Revista Portuguesa de Educação: Universidade do Minho, Braga, v. 26, n. 1, p. 87-114, 2013.

tempo da apropriação dos recursos deve ser compatível com o tempo da situação problemática.

- 2) O indivíduo tem em mãos os recursos essenciais que são necessários, mas não sabe ou não está habituado a integrá-los, colocá-los em sinergia devido à não familiaridade da situação. Nesse caso, ele faz uso da inteligência, reflexão e tentativa para agir. O sucesso da ação dependerá de sua capacidade de raciocínio para combinar os recursos de que dispõe.
- 3) O indivíduo conta com os recursos e sabe combiná-los, pois está familiarizado com as situações e os problemas de certa natureza e age, decide, com base nas ações já tomadas.

Em suma, para Perrenoud (2013, p. 51), competência é “uma trama que fundamenta e acelera a colocação dos recursos em sinergia. [...] É uma espécie de memória da inteligência passada, individual e coletiva”. Essa definição se fundamenta em Piaget (1973 apud Perrenoud, 2013), ao afirmar que “as ações não se sucedem por acaso, elas se repetem e são aplicadas de modo semelhante em situações comparáveis”. Nessa concepção, Perrenoud (1999) orienta que é preciso que, tanto alunos quanto professores, conscientizem-se de suas capacidades individuais que melhor atendem o processo de ensino-aprendizagem.

Como dito anteriormente, as competências acionadas quando os jovens interagem com o mundo por meio de mídias e tecnologias, colocando as habilidades (recursos) em sinergia para agir e tomar decisões em variadas situações é um dos nossos focos de observação. Assim, verificamos quais competências e habilidades ligadas ao letramento midiático, a aprendizagem transmídia mobiliza.

### 3.2 O LETRAMENTO MIDIÁTICO

O letramento midiático tem se tornado um campo de pesquisa de interesse de muitos estudiosos e professores em vários países, como os Estados Unidos e a Inglaterra que têm atuado com mais representatividade no cenário científico e educacional pelo tempo que vêm explorando esse domínio do letramento, ainda novo, se considerarmos as mídias digitais e a internet como elementos de mais interesse.



Mais recentemente, o letramento midiático tem sido pauta de discussão e pesquisa em muitos outros países, inclusive os em desenvolvimento, por meio de pesquisadores e/ou associações, e isso vem ampliando o número de interessados pelo campo, resultando em contribuições valiosas na composição do arcabouço teórico e do cenário atuação, disseminando especialmente práticas educativas que privilegiam o letramento midiático.

Mesmo com o aumento do interesse, a abrangência do conceito de letramento midiático é um dos focos de dúvida e de principal discussão nos encontros e congressos científicos, especificamente com participações de professores e profissionais ligados à educação e à linguística. Isso se explica por ser o letramento midiático um campo plural e interdisciplinar, envolvendo cognição, educação, comunicação, tecnologia, cultura, ética, comportamento, cidadania, entre outros.

Com as diferentes abrangências do letramento midiático, todas as concepções convergem no sentido de fazer um uso consciente e crítico das tecnologias e mídias, uma função não simples e fácil do letramento, até porque, por muitos anos, a atividade central desse letramento limitava-se ao saber usar, isto é, dominar os aspectos técnicos. Essa abordagem esteve mais presente com a popularização dos computadores pessoais, bem como com a instalação de laboratórios de informática nas escolas.

Nesse sentido, Buckingham (2010, p. 47-48) lembra que os esforços em favor do letramento computacional datam dos anos 1980. O autor acrescenta que “no uso contemporâneo, o letramento digital (ou computacional) com frequência equivale a um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os *softwares*, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações”, o que consistiria em um tratamento apenas instrumental e/ou funcional, sem preocupação crítica sobre mensagens e conteúdos ou mesmo outros usos culturais mais amplos, identificando as oportunidades que tais ferramentas podem propiciar. O foco está, portanto, na informação, fazendo uso apenas da informática básica, sem que haja uma avaliação ou análise crítica da informação pelos aspectos políticos, sociais e econômicos.

Não estamos querendo dizer com isso que saber usar as ferramentas, considerando os aspectos técnicos das tecnologias e mídias, não seja importante, pelo contrário, essa é uma habilidade necessária. Só estamos ressaltando o ir além do saber utilizar os aparelhos ou valer-se da informática básica para dar conta da complexidade interacional que os meios, especialmente, digitais, integrados aos meios analógicos propiciam.

Como exemplo, podemos citar a experiência de assistir a um programa na TV e, simultaneamente, acompanhar as postagens no *twitter*, pelo celular ou *tablet*, e comentar sobre o conteúdo do programa. Isso torna o acesso (e a produção) desse conteúdo único e particular, diferentemente de apenas assistir ao que a TV apresenta, já que cada espectador/internauta está ligado a redes sociais diferentes. Nesse cenário, o fluxo informacional varia e essa experiência tem sido chamada de “segunda tela”, ou seja, o prática de acessar conteúdo de mídias em mais de uma tela.

Em resumo, abarcamos as mídias e tecnologias como representação do mundo, por determinada seleção da realidade e interpretação incorporada de valores e ideologias; como meio de compreensão da gramática em suas formas comunicacionais e por meio de gêneros discursivos; como meio de produção da informação, sabendo para quem e por que se está produzindo e como a informação está sendo usada; além de compreender-se como audiência que ora consome e ora produz, que é leitor e é usuário, tendo consciência de como e para onde é conduzido quando se é leitor e usuário.

Nesse sentido, com poucas variações quanto ao uso consciente e crítico sobre e para as tecnologias e mídias, é possível identificar certo consenso de estudiosos e associações acerca da abrangência do letramento midiático. Assim, o indivíduo deve ser capaz de *acessar, analisar, avaliar, criar/produzir e comunicar* usando tecnologias e mídias em todas as suas formas e suportes (LIVINGSTONE, 2004; NAMLE, 2007, 2014; HOBBS, 2010; P21, p. 2011).

Para Livingstone (2004, tradução livre) o letramento midiático é constituído pelas habilidades-base: acessar; analisar; avaliar e criar conteúdo. Já para Hobbs (2010, tradução livre), cinco são as essenciais competências em letramento digital e midiático para a comunicação e a solução de problemas: acessar; analisar e avaliar; criar; refletir e atuar. A NAMLE (2007, tradução livre) defende que o letramento midiático consiste em uma série de competências comunicacionais, incluindo habilidades para acessar; analisar; avaliar e comunicar informação em uma variedade de formas impressas (ou não) de mensagens. Ainda, no que se refere ao letramento midiático na educação, como processo de ensino de competências para as tecnologias e mídias, a NAMLE (2013, tradução livre) recomenda como guia para o professor, privilegiar as habilidades de como acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar, usando mídia em todas as suas formas. Já a P21 (2011, tradução livre) recomenda atividades envolvendo: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade.

A seleção de tais habilidades e competências não é fixa e varia conforme haja uma ressignificação dos componentes da linguagem a partir de novos contextos sociais oriundos das formações culturais. Nessa perspectiva, Santaella (2003) distingue seis tipos de lógicas culturais, distintas e sequenciais, que se mesclam e interconectam, a saber: a cultura oral, a escrita, a impressa, a de massas, a das mídias (período de transição entre a anterior e a próxima) e a cibercultura.

Atualmente, todas as formas de cultura coexistem em nossas ações cotidianas. Santaella (2007, p. 128) ressalta que “vivemos uma verdadeira confraternização geral de todas as formas de cultura, em um caldeirão imenso de misturas, constituindo uma trama cultural hipercomplexa e híbrida”. A esse respeito, a autora conclui dizendo que essa complexidade cultural

[...] foi crescendo à medida mesma que foram crescendo as mídias e a circulação social dos signos que por elas transitam, o que gera justamente a enorme concentração, densidade e extensão inconsútil e abrangente da produção simbólica atual e intensifica o fluxo veloz dos signos, textos, imagens, sons que configuram o tecido hipercomplexo da cultura nas sociedades atuais. À maior produção soma-se a abertura para a cultura do outro, próximo ou distante, levando à mistura e sincretismo das culturas (SANTAELLA, 2007, p. 130).

Nessa complexidade cultural, os signos globais mesclam-se com os locais. Desse modo, são as novas tecnologias que nos permitem transitar pelo mundo físico e virtual simultaneamente. Nesse espaço que se abre de interação, as práticas socioculturais são híbridas pela coexistência e convivência das lógicas culturais (da oral à *ciber*), mesmo que sempre haja o predomínio de alguma delas.

Segundo Vygotsky (1998), o ser humano constitui-se como tal na interação com o outro social. É por meio dos sistemas simbólicos fornecidos pela cultura da sociedade que o sujeito vai representar a realidade. Isso posto, Santaella (2003) afirma que é um engano julgar que as transformações culturais são oriundas das novas tecnologias apenas. A autora enfatiza que os tipos de signos, de mensagens e de processos de comunicação que circulam nos meios “são os responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais” (SANTAELLA, 2003, p. 24).

Ainda sobre as formações culturais, Jenkins (2009) postula o termo Cultura da Convergência para designar a atual transformação cultural à medida que os indivíduos são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia

dispersos. O que estamos vendo é que as plataformas e os *hardwares* estão divergindo e os conteúdos e mensagens convergindo. Segundo o autor, a cultura da convergência surge da relação entre três conceitos presentes na sociedade: a convergência de mídias, a cultura participativa e a inteligência coletiva que definimos sob a ótica de alguns autores.

Fragoso (2006), por sua vez, aborda a convergência midiática a partir de três grandes frentes, quais sejam: dos modos de codificação; dos tipos de suporte e; dos modos de distribuição dos produtos midiáticos. Nessa convergência, o movimento de conteúdos e mensagens tem seu suporte nas pessoas mais experientes nas redes. Para Jenkins et al. (2006, p. 3, tradução nossa), a cultura participativa

[...] é uma cultura com relativamente baixas barreiras à expressão artística e ao engajamento cívico, com um forte apoio para a criação e o compartilhamento, e algum tipo de orientação informal segundo o qual é conhecida pelos mais experientes e é repassada para os iniciantes.

O autor acrescenta que na cultura participativa “os membros acreditam que suas contribuições importam, em que sentem algum grau de conexão social com o outro” (JENKINS et al., 2006, p. 3, tradução nossa). A contribuição para a construção do ciberespaço, por exemplo, caracteriza uma cultura participativa. Essa construção conta com a inteligência distribuída e valorizada pelos indivíduos que mobilizam suas competências em rede.

Segundo Lévy (2007, p. 31) “a inteligência do todo não resulta mais mecanicamente de atos cegos e automáticos, pois é o pensamento das pessoas que pereniza, inventa e põe em movimento o pensamento da sociedade”. Assim, os indivíduos são participantes de um processo coletivo de interações sociais, com união de habilidades e associação de recursos, na busca de soluções para problemas comuns e na construção de conhecimento, bem como são produtores e consumidores de informações.

Em suma, na cultura da convergência “as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (JENKINS, 2009, p. 29). Tendo a cultura da convergência como pano de fundo, Jenkins e sua equipe não só pensaram em uma forma de aprendizagem mais participativa (abordada no tópico sobre os modelos de aprendizagem) mas também delinearam um conjunto de habilidades sociais e competências culturais que “os jovens devem adquirir para que possam ser indivíduos participantes plenos, ativos, criativos e éticos numa emergente cultura participativa”

(JENKINS et al., 2006, p. 56, tradução nossa), denominado de Novo Letramento Midiático que, por sua vez, oferece formas de pensamento e maneiras de fazer, utilizando a leitura e a escrita em novas práticas comunicacionais.

Segundo Reilly (2009, p. 8, tradução nossa) o “novo” letramento midiático pode ser entendido como “formas de pensamentos (conjunto de competências – como inteligência coletiva) e maneiras de fazer (conjunto de habilidades – como navegação transmídia que recruta os letramentos tradicionais de leitura e escrita em novos tipos de práticas)”. Ou seja, a partir das atuais demandas sociais, as práticas de leitura e escrita são recontextualizadas e ressignificadas, aliando o pensar e o agir sobre e no mundo, também, por meio das tecnologias e mídias.

O conjunto de doze habilidades e competências delineadas por Jenkins e sua equipe (2006), conforme analisamos, detalham e ampliam as formas de pensamentos e maneiras de agir que estão inseridas nas cinco principais competências do letramento midiático que mencionamos no início deste tópico, dando ênfase à sociabilidade e às formas de texto. Ademais, a divisão que o grupo de investigadores faz para aquisição do letramento<sup>19</sup> é: Letramento impresso (escrita/texto); Letramento midiático (visão crítica sobre mídia, indagando os textos); Novo letramento midiático (social + texto).

No que se refere ao Novo letramento midiático, as doze habilidades sociais e competências culturais que o integram, segundo Jenkins e sua equipe, são necessárias para o indivíduo participar ativamente da cultura da convergência, a saber:

*Cooperação*<sup>20</sup> – a capacidade de experimentar com seu entorno formas de resolução de problema; *Atuação* – a habilidade de adaptar identidades alternativas com a finalidade de improvisação e descoberta; *Simulação* – a habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real; *Apropriação* – a habilidade de fazer amostras e ressignificar conteúdo de mídia; *Multitarefa* – a habilidade de examinar um ambiente e alterar o foco como necessário para detalhes importantes; *Cognição Distribuída* – a habilidade de interagir, significativamente, com ferramentas que expandem as capacidades mentais; *Inteligência Coletiva* – a capacidade de agrupar conhecimento e comparar anotações com outros em direção a um objetivo comum; *Julgamento* – a capacidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade das diferentes fontes de informação;

<sup>19</sup> Essa divisão refere-se às concepções e aos termos utilizados nos Estados Unidos. Assim, o letramento ligado à cultura impressa engloba tanto a alfabetização quanto as práticas sociais de leitura e escrita no papel como suporte. Os termos em inglês são: *Literacy (print)*, *Media Literacy* e *New Media Literacy*. A divisão foi-nos informada em momento de coorientação com a Profª. Erin Reilly, integrante do grupo NML, da *University of Southern California*, em 2003.

<sup>20</sup> Do original em inglês *Play*, tradução pelo dicionário para brincar, atuar, jogar. A nossa tradução da palavra *Play* significando cooperação (como em um jogo) foi baseada na explicação de uma capacidade para experimentar/mexer com seu entorno como uma forma de resolução de problema.

*Navegação Transmídia* – a capacidade de acompanhar/seguir o fluxo de histórias e informações através de modalidades múltiplas; *Conectismo* – a capacidade de pesquisar, sintetizar e divulgar informações e; *Negociação* – a capacidade de transitar através de comunidades diversas, discernindo e respeitando perspectivas variadas, e adotando e seguindo normas alternativas (JENKINS et al., 2006, p. 4, tradução e grifos nossos).

Reilly (2009), pesquisadora do grupo NML (New Media Literacy), amplia a lista de Jenkins et al. (2006), incluindo a “*Visualização* – a habilidade de interpretar e criar representações de dados a fim de expressar ideias, encontrar padrões, e identificar tendências” (REILLY, 2009, p. 8, tradução e grifo nossos). Essa habilidade foi incluída na lista original pelo Projeto New Media Literacy iniciado no MIT (Massachusetts Institute of Technology) e, agora, estando vinculado à Annenberg Escola de Comunicação e Jornalismo, da University of Southern California.

Muitas dessas habilidades e competências podem ser observadas na interação dos jovens quando fazem uso de tecnologias e mídias, como, por exemplo, na criação de perfis e avatares em mídias sociais, pela releitura ou apropriação de um conteúdo de mídia, ou mesmo pela negociação de pontos de vista em comunidades, participando de *chats* e fóruns de discussão.

Segundo Reilly (2009), fora de suas salas de aula, que em grande parte ainda segue um modelo de cima para baixo quanto à distribuição do conhecimento por professores,

[...] as crianças de hoje aprendem pesquisando e reunindo grupos de informação, elas se movem facilmente entre espaços físicos e virtuais. O conhecimento é adquirido através de várias e novas ferramentas e processos de como crianças acumulam informações que são visual, sonora, musical, interativa, abstrata e concreta e, em seguida, ressignificam dentro de seu próprio conhecimento (REILLY, 2009, p. 9, tradução nossa).

O contraponto quanto ao benefício de algumas habilidades ou competências vem sendo mostrado em alguns estudos<sup>21</sup>, especialmente da psicologia, no que se refere ao uso de múltiplas mídias e tecnologias dentro e fora da escola, pois a forma como vem sendo mobilizada tem evidenciado um prejuízo na aprendizagem. Um dos exemplos é a habilidade multitarefa.

---

<sup>21</sup> Especialmente da psicologia, como “*A Decade of Distraction? How Multitasking Affects Student Outcomes*”, Alabama University and Lock Haven University; do Cover: *Cognitive control in media multitaskers*, Stanford University.

Nessa perspectiva, muitos estudantes têm perdido o foco de atenção quando fazem duas ou mais atividades ao mesmo tempo, principalmente quando as tarefas transitam entre o mundo físico e virtual. Ou seja, participar da aula e mandar torpedos; ou mesmo, conversar com amigos via *Whatsapp*, ouvir a explicação do professor sobre algum assunto e fazer algumas anotações sobre a aula.

Para algumas pessoas, a imersão no mundo virtual é intensa a ponto de se desligarem do mundo físico por algum tempo, como se não estivessem naquele ambiente físico. Ao se perceberem distantes ou quando são chamados a atenção, muitas vezes, há uma ruptura de acesso às informações, precisando partir do início novamente. No entanto, no mundo virtual apenas, conversam, acessam sites e assistem a vídeos, variando o foco de atenção entre essas tarefas, sem que haja o desligamento dos assuntos distintos a ponto de ser retomado do início ou refeito.

Devido ao grau de imersão no universo virtual, principalmente os jovens têm dificuldades em se perceberem distantes. A esse respeito, Demo (2008) enfatiza que os jovens não entendem que ao navegarem na internet estão “ausentes”. A distinção entre o universo físico e o virtual torna-se cada vez mais difícil, já que por meio da rede a virtualidade dá a condição de estar presente em muitos lugares.

Em uma conversa com nossos sujeitos-alunos, constatamos essas situações, como nos três relatos de S\_17, H\_16 e C\_16:

S\_17: Tem pessoas que são muito ligadas ao celular: Eu! Às vezes, a professora reclama comigo em sala porque eu fico na aula dela no celular. Aí eu falo: “desculpa aí, é o *whatsapp*”. Aí ela fala: “Vou tomar o celular de você”. Aí eu digo: “Não professora, não toma não porque é minha vida”. Ela reclamou porque a gente se desliga muito do mundo. O que eu gosto aqui (na escola) é que a gente conversa mais. Às vezes, eu esqueço meu celular e a gente se integra mais, a aula fica melhor, a escola é agradável.

Pesquisadora: Você consegue prestar atenção e usar o celular ou é como a professora falou, você se desliga?

S\_17: Eu me desligo. Às vezes, ela dá uma explicação e eu digo: “explique de novo porque eu tava aqui tão concentrada” (usando o celular).

Pesquisadora: Ela explica?

S\_17: Ela explica, mas briga antes para poder explicar.

H\_16: Entrei no 1º ano e repeti a série, justamente pelo celular. [...]

Pesquisadora: Por que você acha que repetiu devido ao celular?

H\_16: Principalmente pelo celular.

Pesquisadora: Você trazia todos os dias?

H\_16: Todos os dias. Acesso a internet, era toda hora. Eu não tenho muito controle. Ficava com o celular na mão e não prestava muita

atenção na aula. Hoje em dia não, eu sigo uma rotina. Chego em casa agora, tomo banho, almoço e vou estudar. Depois disso que eu mexo no celular, internet.

Pesquisadora: Quando você percebeu que o celular estava te atrapalhando?

H\_16: Porque desde que eu comecei a estudar no ensino médio, eu sempre tive uma meta de chegar na faculdade com 17 anos e passar no ENEM, fazer a prova. Quando eu atrasei, aí eu caí na real, né: “Caramba, atrasei 1 ano, só vou estar lá com 18, já vou estar no exército”. Por isso que me fez abrir os olhos.

Pesquisadora: Aí sua decisão foi não trazer mais?

H\_16: Foi, até porque minha mãe é muito presente na escola e caiu muito em cima. E quando ela deixa eu trazer eu digo: “Não, não vou levar não porque vai me atrapalhar”.

C\_16: Quando eu tô a fim de prestar atenção, eu não uso.

Pesquisadora: E quando você não tá a fim de prestar atenção é por quê?

C\_16: Porque aquele assunto é chato ou muito complicado.

Nos relatos acima, observamos uma dificuldade por parte de dois alunos quanto a administrar o uso do celular e as atividades escolares, em especial, na sala de aula. No terceiro relato, o celular torna-se meio de fuga virtual do ambiente, com foco em algo que seja mais interessante para o aluno que o que está fazendo em sala de aula.

É por acreditarmos no potencial qualitativo que o letramento midiático<sup>22</sup> propicia cognitivamente, com efeitos na aprendizagem dos estudantes, que estamos propondo uma prática pedagógica mais interacional e participativa, com base em um trabalho que utilize as tecnologias e mídias que os alunos levam para a sala de aula.

Nesse sentido, acreditamos numa educação que considera o aluno como protagonista de escolhas e ações, sendo sujeito ativo em sua aprendizagem, o que só pode ser possibilitado pelo diálogo com o professor, com os colegas, com o mundo, com a ciência, e também mediado pelas tecnologias. Uma educação que pensa a escola integrada com as outras esferas humanas, ou seja que inclua o letramento midiático e esteja conectada às práticas socioculturais.

Por exemplo, nessa direção, que planeje um trabalho que possa mobilizar algumas habilidades e competências como a multitarefas ao propor atividades que eles possam desenvolver o foco flexível de atenção<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Continuaremos adotando o termo Letramento Midiático no corpo desta tese por entendermos que tais habilidades e competências do Novo Letramento Midiático estão embutidas nas competências gerais em que conceituam que o indivíduo deve ser capaz de acessar, analisar, avaliar, criar e comunicar usando a leitura e a escrita com base em tecnologias e mídias em todas as suas formas e suportes.

<sup>23</sup> Um estudo da Universidade de Utah, nos Estados Unidos, publicado no *The Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, mostrou que as pessoas com boa capacidade de focar a



Para os sujeitos-alunos, o celular tem uma relação direta com a ação de prestar atenção à aula. Assim, eles tentam deixá-lo mais guardado para que possam prestar mais atenção à aula e à explicação do professor ou mesmo optam por não levar o celular para a escola, como mostram os relatos abaixo, são dois mundos: a aula e a internet.

S\_17: No horário da aula eu dou uma guardada nele. No intervalo, eu pego ele, aí depois eu deixo ele em cima da bancada e, às vezes, dou uma olhadinha. [...] eu abro a tela para ver se mainha ligou. Às vezes, eu vou no *Twitter* e fico tuitando.

M\_16: Fico o tempo todo com ele na mão. Olho para ver hora, se tem alguma mensagem.

N\_15: Sempre perto, mas eu não mexo muito na aula não pro professor não brigar.

W\_19: Deixo ele perto de mim, mas não seguro ou fico mexendo direto. Olho para saber quem tá falando, quem é.

A\_17: Eu não consigo ficar sem falar com todo mundo ao mesmo tempo. Se a aula for chata, eu já comento: “aula chata”. Eu fico com ele direto, no banheiro, assistindo televisão, dormindo.

T\_16: Eu trazia, mas agora deixo em casa. Tô desconectada, né? Nesse horário das 7h às 11h30 tô desatualizada, mas as meninas acabam me emprestando, mostram alguma coisa.

Pesquisadora: Você está prestando mais atenção nas aulas sem o celular?

T\_16: Eu não tô atenciosa a tudo, mas tem uma pequena diferença de estar com ou sem o celular na sala, tem o mesmo resultado, mas é um pouco diferente.

Constatamos que o celular está com eles o tempo todo, dentro e fora da escola, mas muito se tem falado sobre o problema de acesso dos indivíduos aos equipamentos tecnológicos, bem como à internet. Entretanto, não encontramos essa dificuldade no nosso campo de pesquisa, uma vez que em turmas com 40 alunos, entre 10 a 15% não possuíam celular, muitos desses, por decisão própria ou dos pais de não levá-lo à escola. Quanto ao acesso aos dados, a maioria possuía esse tipo de plano e, quando necessário, compartilham a rede com colegas que não possuem o plano com dados, resolvendo esse problema em forma de cooperação, além de emprestarem o aparelho para algum colega que não levou.

A respeito da internet, é o ambiente em que o professor pode ter acesso junto com seus alunos a muitas informações sobre o assunto que está sendo trabalhado em aula. Juntos, podem fazer descobertas e outras conexões. Para isso, é importante que se abra espaço para que o uso do celular não seja clandestino, como tem sido.

---

atenção, de alguma forma, têm o foco flexível e isso significa que essas pessoas são capacitadas para executar várias tarefas ao mesmo tempo.

Mesmo sendo o celular um aparelho proibido em sala de aula pelas normas de conduta da escola-campo, conforme informa o Manual do Aluno (2014, p. 3), no item Ações não permitidas aos estudantes: “Fazer uso do celular durante as aulas”, os alunos os deixam em locais de fácil acesso, como no bolso, sobre a carteira ou dentro do livro e, sempre dão uma “olhadinha” para ver se tem mensagem, ver a hora e para checar se há ligação dos pais quando estão em sala de aula.

Vale ressaltar que, na escola-campo de pesquisa, o uso de celular e de outros instrumentos eletrônicos dentro da sala é considerado como uma falta disciplinar grave, gerando uma “advertência escrita e reincidência o estudante será suspenso”. Mesmo assim, por meio dos celulares inteligentes, eles acessam a internet, conversam com seus pares, atuam nas mídias sociais, buscam conteúdos, fazem pesquisa. A escola vê o celular sob uma ótica diferente da dos alunos, pois se ambos tivessem a mesma visão, os alunos não usariam e os professores não solicitariam algumas esporádicas pesquisas na internet a partir do celular.

Talvez poderia caber a pergunta: quem está certo ou errado? Mas não estamos em busca de uma resposta para essa pergunta, pois isso não importa. O importante é atentar para o fato de que os celulares estão em sala de aula e que toda a apropriação de manuseio por parte dos alunos poderia ser aproveitada no processo de aprendizagem formal, levando em conta o letramento midiático e suas consequências, já que apenas as habilidades técnicas não são sinônimo de formação para as tecnologias e mídias. Nessa perspectiva, Almeida e Valente (2011, p. 28) salientam que “o domínio instrumental de uma tecnologia, seja ela qual for, é insuficiente para compreender seus modos de produção e sua incorporação ao ensino, à aprendizagem e ao currículo”.

Vimos que a proibição não intimida os alunos tanto quanto se pensa, já que eles arrumam um jeito de usá-lo em sala de aula sem chamar a atenção dos professores. Nesse caso, acreditamos que em vez de proibir, a escola deveria fazer um trabalho de conscientização sobre o uso das tecnologias e mídias na escola e, nessa perspectiva, estaria privilegiando o letramento midiático no sentido de construir um aprendizado para acessar e produzir conteúdo de mídia de forma consciente, ativa e crítica.

Os celulares inteligentes já estão nas mãos dos alunos e no dia a dia da sala de aula. Além deles, os *tablets* estão chegando em algumas escolas da rede pública brasileira, via Secretaria de Educação, e como será? Não é ainda a realidade da escola-campo de pesquisa, mas não bastará apenas mudar as normas disciplinares no Manual do Aluno,

excluindo o *tablet* da proibição, será preciso articular um planejamento quanto ao seu uso em sala de aula, assim como propiciar a formação docente necessária para que haja o uso mais integrado ao currículo e as demandas socioculturais.

Nesse sentido, Oiti já se preocupa com isso: “A tendência é os celulares ficarem minúsculos e o professor não enxergar. E quando eles receberem os *tablets*? Vai acontecer!” (OITI, 2014 [informação verbal]). Ou seja, a aquisição do letramento midiático é urgente e o planejamento de práticas de ensino-aprendizagem que privilegiam esse processo na escola também.

### 3.3 ESCOLA: AGÊNCIA DE LETRAMENTO

A forte relação entre a escolarização e o letramento tem colocado a escola como principal e mais importante agência de letramento. Essa aproximação deu-se não só por ser a escola o principal lugar para aprendizagem da leitura, da escrita e de seus usos mas também por estarem os letramentos inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, dos níveis da educação básica, por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>24</sup> (PCNEM). Assim, os letramentos passaram a compor a lista de temas que são trabalhados em sala de aula por muitos professores brasileiros.

Quanto à vinculação do letramento com a escolarização, tem direcionado o conceito de letramento para as práticas escolares, com uma preocupação maior nas competências individuais de leitura e escrita do que nas práticas sociais. Essa adoção de letramento é pensada pelo uso de gêneros textuais descontextualizados, bem como em função das avaliações e dos testes nacionais dos quais os alunos da escola formal participam, resultando em um bom desempenho (ou não) das escolas brasileiras.

Assim, o letramento chamado de escolar reduz e controla mais que expande o conceito de letramento. Sob esse viés, a “instituição escola redefiniu o letramento, tornando-o o que agora se pode chamar de letramento escolar, ou seja, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através do desempenho dos testes” (COOK-GUMPERZ, 1986, p. 14 apud SOARES, 2004, p. 85).

---

<sup>24</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) são orientações para a execução do trabalho docente e devem servir como “estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional” (BRASIL, 2013, p. 1).

Nesse cenário, a escola seleciona as habilidades e competências que os alunos irão desenvolver e mobilizar muito em função do que será solicitado nos testes nacionais. Essa decisão, além de deixar de lado os letramentos de outras agências como a família, a rua, o trabalho etc., distancia ainda mais a escola dos espaços em que os alunos circulam, já que a prática de letramento adotada torna-se descontextualizada e desvinculada das demandas socioculturais de seu entorno.

Embora os PCNEM+ (complementares) orientem o uso de tecnologias e mídias em caráter sociocultural, também dão ênfase à informática como aprendizagem de *softwares*, que é de pouca valia, uma vez que não há o foco nos propósitos profissionais, sociais e culturais de seu uso, ou seja, a informática como muito tem sido adotada: um apêndice isolado sem conexão com outros contextos ou demandas.

Acerca desse distanciamento, Paulo Freire, o principal estudioso e professor que buscou inserir a realidade dos alunos dentro da escola, fala sobre a dicotomia entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos, dividindo-as entre as “palavras da escola” e as “palavras da realidade”. Assim, em sua obra com Shor, Freire declara:

[...] o outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica [...], não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam (FREIRE; SHOR, 1986, p. 164).

Desse modo, os autores nos incitam à reflexão sobre essa dicotomia de um mundo em que se lê apenas a partir do processo de escolarização, um mundo fechado, infelizmente isolado do mundo em que vivemos, mundo que não lemos da mesma forma que lemos na escola. Por conseguinte, as práticas de letramento na escola mostram o modelo autônomo de letramento que considera as práticas de leitura e de escrita como processos neutros, independentes dos contextos socioculturais. Entretanto, Kleiman (1995) enfatiza que é preciso conhecer as práticas discursivas de grandes grupos das sociedades letradas e que o modelo ideológico deve pautar a elaboração de práticas também escolares.

Sobre o letramento midiático na escola, o que encontramos não é diferente. Muitas das práticas que envolvem tecnologias e mídias mostram um uso instrumental desses meios, visto que são utilizados como suporte de exibição apenas, sem considerar suas potencialidades para a aprendizagem, a cognição distribuída, a reprodução de antigas práticas em novos equipamentos; sem a análise crítica sobre o meio ou mesmo para modelos mais abertos de aprendizagem.

Se considerarmos que em muitas das escolas brasileiras ainda há a proibição do uso de alguns aparelhos tecnológicos em sala de aula assim como o bloqueio de sites nos computadores disponíveis no laboratório de informática, a distância entre o mundo da escola e o mundo em que os alunos vivem só aumenta. Além disso, a sala de vídeo (ou multimídia) e a sala do laboratório de informática normalmente são fechadas, restritas à utilização em horários específicos, sempre acompanhados por um professor ou o monitor responsável pelos equipamentos e pela sala.

No relato dos próprios professores sobre a prática didático-pedagógica, buscamos identificar quais os recursos estavam presentes e como procediam na dinâmica da sala de aula. Com esse objetivo, identificamos que o livro didático é o recurso mais utilizado por eles e o planejamento da disciplina e a didática baseiam-se, muitas vezes, na proposta que o livro apresenta, conforme divisão de capítulos ou divisão interna de tópicos em cada capítulo, em sequência contínua.

Nesse sentido, Citelli (2004, p. 87) constatou, após pesquisa em 14 escolas públicas que, “os programas e o elenco dos tópicos ensinados seguem, basicamente, compromissos hierárquicos, muitos deles desarranjados historicamente, escolhidos segundo [...] ordem determinada, no fundamental pela sequencia oferecida pelos livros didáticos”. É importante ressaltar que o livro didático adotado é escolhido pela escola-campo, a partir de três opções que são as mais bem avaliadas pelos professores de uma mesma disciplina. O livro mais votado é usado por todos os professores e adquirido para todos os alunos, em caráter de uso coletivo, ou seja, no final do ano letivo, o livro é devolvido à escola. Quanto ao uso, os trabalhos individuais e em grupos fazem parte da abordagem pedagógica dos professores, havendo, ainda, as avaliações formais em formato de prova e as atividades para casa, retiradas do livro, que são práticas cotidianas.

Para Wachowicz (1995), a educação escolar pode ser uma prática social tanto progressista quanto conservadora. Para a autora, o que vai determinar a direção é o modo de fazer a educação. Ela afirma que “não é o conteúdo do saber, mas o meio pelo qual este é transmitido, que vai reelaborá-lo, transformando-o em saber conservador ou progressista” (WACHOWICZ, 1995, p. 13).

Nessa linha de pensamento, se o professor evidencia o conteúdo por si só, isolando-o das práticas sociais em que o aluno vive, estará privando-o de ler criticamente essa prática. O aluno deve ser capaz de fazê-lo. Wachowicz enfatiza que esse processo de leitura crítica da prática social não é individual ou apenas na relação professor-aluno, mas

“é um processo coletivo pelo qual um grupo de pessoas se defronta com o conhecimento (herança e porvir), e no qual não se perde a perspectiva individual” (WACHOWICZ, 1995, p. 15).

Como mencionamos, na escola-campo de pesquisa, o livro traz a pauta principal a ser trabalhada em sala de aula, a forma varia pouco de um professor para outro, na maioria das aulas observadas, a relação dos temas com as demandas socioculturais são esporádicas.

Tingui: Geralmente, eu estruturo o conteúdo em sequência didática [...]. Como o livro tem um número x de capítulos, eu divido esse número por 4 (bimestres), e vou trabalhando em um esquema de sequência. [...] Normalmente eu começo pela desconstrução do texto, saber os elementos do texto, o que tem ali, técnicas de leitura. Depois, eu parto para a gramática que é para explorar exatamente o que tem dentro daquele contexto e finalmente a gente trabalha com a produção que pode ser somente responder um exercício de perguntas e respostas ou um trabalho de finalização, uma resenha mesmo em inglês e a gente consegue produzir. Eu não faço um plano de aula, eu faço uma sequência de plano pelo assunto. [...] Minhas avaliações são contínuas e formativas. Eu considero pontos de avaliação, os macro e os micros. Na avaliação continuada esse é o meu ponto de partida principal (mostra as marcações num caderno) porque eu tenho o hábito de fazer tarefas de casa e correção [...] eles já sabem, quando eu desenho a casinha (no quadro) é tarefa de casa e é comum que eu faça. Aí eu só faço dar o visto porque a correção é coletiva.

Oiti: Em língua portuguesa é diferenciado porque a gente tem a redação no primeiro e no terceiro bimestre. Dou trabalho individual, em grupo, faço correção de caderno, os meninos odeiam tem dias. Eu anoto quem não faz nada. Geralmente é assim, eu passo 2 ou 3 atividades, dependendo do tamanho, já que eu utilizo o livro. [...] Eu olho os cadernos e minha marca, essa marquinha aqui ó (mostra o visto que faz), ela vale ponto. Comportamento, atividade diária, pontualidade, eles entram com o cartãozinho (de atraso) em sala e eu estou anotando.

Murta: Minha disciplina é dividida em três partes. Você viu no livro, né? Gramática/estudo da língua, literatura e produção de texto. Eu não divido as três. Assim: agora vou estudar só literatura etc. É por aula, uma aula eu estudo literatura e gramática junto, outra redação.

Na prática geral, na prática cotidiana, a minha é a seguinte: a minha aula é continuada. Como o conteúdo é extenso, então, eu faço sempre um link entre um conteúdo e outro. Agora, hoje, por exemplo, eu dei uma aula extra. Eu tava falando sobre orações adjetivas, aí eu passei uma atividadezinha de produção (de texto), aí eu retomei a atividade anterior e aí continuei o mesmo conteúdo. Eu sempre faço um resumo do que foi dito na aula anterior para fazer a relação com a aula atual. Exercícios para casa são do livro. Toda aula eu peço um exercício. Depois é dado um visto e a correção é feita no quadro. A correção é coletiva e o visto é dado no caderno deles.

Apenas a disciplina de Eugenia que não tem um livro adotado pela escola, apresenta um planejamento mais flexível. Mesmo seguindo os indicativos dos PCN, Eugenia questionou os alunos sobre o que gostariam de ver na disciplina, já que não tem uma sequência de ensino já apresentada como os demais professores. Essa é uma ótima abertura para que as demandas socioculturais da sociedade, as práticas sociais dos alunos e seus interesses cheguem ao espaço da sala de aula. Cabe frisar que essa abertura pode acontecer mesmo com o livro didático, mas não foi o que vimos nas disciplinas que o adotam como base.

Eugenia: Os temas eu sigo as diretrizes. Eu pedi para que me dissessem o que gostariam de estudar na disciplina. O que eles entendem por ser arte e o que eles gostariam de aprender. Eu sei que muito do que eles estariam colocando ali, eu não poderia atender porque existe uma diretriz que eu preciso seguir para o que eles precisam saber dentro daquela série.

Mesmo não contemplando tudo o que recebe dos alunos, Eugenia pensou sua prática incluindo os interesses dos alunos e não apenas as diretrizes oficiais ou o que os livros apresentam. Nesse ambiente, é de fato importante aliar o discurso à prática, pois “a certeza de que o que se faz e como se faz no ensino tem muito mais importância do que o que se diz” (WACHOWICZ, 1995, p. 5).

Chamamos a atenção para o fato de que se o professor abriu espaço para que os alunos falassem sobre seus interesses, suas necessidades de aprendizagem, com o acordo de incluir esses itens no currículo escolar, é preciso honrar o combinado, pois se cria uma expectativa por parte do aluno que, ao se ver partícipe da ação pedagógica, engaja-se e espera o momento. O contrário pode frustrá-lo e desmotivá-lo no esforço da aprendizagem. Como, por exemplo, no relato de J\_15:

Tem uma professora que, no primeiro bimestre, perguntou pra gente o que a gente gostaria de aprender na matéria e a gente falou, só que ela não usou nada do que a gente falou, entendeu? Ela só escreve (no quadro) (J\_15, 2014 [informação verbal]).

Na visão de Freire (1987, p. 83) e concordamos com ela, “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição mas devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. Por sua vez, Almeida e Valente (2011) enfatiza a importância das

[...] relações entre currículo, cultura, construção do conhecimento escolar e o exercício da docência na perspectiva de uma escola democrática que identifica e considera o conhecimento que o aluno traz de suas experiências, as múltiplas culturas que convivem em seus espaços e a diversidade das experiências de vida (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 16).

Foi o que fez Murta ao levar para a sala de aula dois assuntos que circularam nas redes sociais e que se alastraram para além das redes, integrou seu conteúdo curricular às práticas sociais dos alunos.

Murta: Por exemplo, na aula passada, eu trabalhei o gênero comentário nos 2º e 3º anos (do ensino médio). Então, eu trouxe um comentário do Facebook de uma menina que falou sobre o nordeste para eles analisarem como, por exemplo, contestar esse comentário. Seria o comentário do comentário. [...] Você viu aquele comentário de um professor do IF sobre Pau dos Ferros, vou passar para os alunos.

Por ser o currículo escolar uma prática social, deve ser afetado pelas mudanças socioculturais e políticas, bem como pelos perfis profissionais que vão sendo modificados e exigidos pelo mercado. O conteúdo é “produzido socialmente e preservado historicamente. Seu âmbito é pois tão amplo quanto o âmbito histórico-social” (WACHOWICZ, 1995, p. 103).

Na disciplina, Murta faz uso do livro como recurso didático, no entanto, em vez de Murta considerar apenas os exemplos apresentados no livro para suas aulas, buscou outras formas de tratar o gênero comentário e uma das escolhidas foi o comentário no Facebook, ambiente muito familiar dos alunos, contextualizado às suas práticas sociais.

Na segunda entrevista que fizemos com os alunos, ao ser questionados se houve algum assunto em sala de aula que despertou a vontade própria de saber mais, um deles mencionou a aula de Murta sobre os comentários do professor de Pau dos Ferros. Com isso, ele mobilizou muitas habilidades e competências, pois o aluno buscou informações, conheceu mais sobre a cidade, leu os comentários feitos sobre a postagem original, leu sobre as consequências da atitude do professor etc. Ou seja, houve uma abertura para ir além dos muros da escola, sob a mediação da ação pedagógica.

Nesse sentido, Saviani (1983) salienta que a prática social deve ser tanto início quanto fim no processo de ensino-aprendizagem e sua compreensão passa por uma alteração qualitativa, por isso é e não é a mesma.



É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica (SAVIANI, 1983, p. 76).

Ainda sobre o uso do livro como recurso base para as disciplinas, Eugenia apresenta apenas uma queixa sobre sua disciplina não ter um livro adotado, a de ter pouco tempo para preparar todo o material para suas aulas. Eugenia acha que não ter livro é uma moeda de dois lados, é bom e ruim.

Eugênia: É muito bom porque em alguns momentos eu vou pra internet (e seleciono o que usar), por outro lado, eu perco muito tempo, porque se eu já tivesse o texto eu não precisaria copiar. Perco tempo para copiar que é uma aula, o tempo que eu teria para me aprofundar mais, eu perco copiando. Eu sou muito exigente no que vou trazer para eles, seleciono, seleciono, falo: “isso não dá certo”, coloco imagem. Eu não tenho tempo suficiente de montar uma apostila legal para eles.

Em relação à cópia, ainda é uma atividade didática muito presente nas escolas e não é ocasionada apenas pela não adoção de livro didático em alguma disciplina ou porque o livro não é de propriedade do aluno, mas em muitas outras situações. Na escola-campo de pesquisa tanto professores quanto alunos confirmaram ser essa uma prática comum. No entanto, na visão do aluno esse é um elemento que torna a aula chata.

Para o professor, a cópia é um estratégia de ensino, no sentido de que o aluno terá aquele conteúdo no caderno para acesso quando precisar, ou mesmo é uma forma de controle do comportamento dos alunos. Eles esquecem, muitas vezes, que as informações, hoje, estão disponíveis a partir de variados suportes e podem ser acessados a qualquer hora. Além de observar que aluno sentado e quieto não significa que está prestando atenção ou aprendendo.

A cópia caracteriza-se apenas como um ritual mecânico-instrumental, principalmente quando os alunos não atentam para o que estão escrevendo, principalmente pelas outras atividades que faz ao mesmo tempo que copia como, por exemplo, ouvir música com fone de ouvido, conversar com os colegas etc. Como relatou Eugenia: “Pelo menos se tá com o fone, ele tá copiando, tá ouvindo outra coisa, mas ele tá calado. Às vezes tá sem o fone, tá copiando e tá blá, blá, blá” (EUGENIA, 2014 [informação verbal]). Para Mizukami (1986),

A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. A didática tradicional quase que poderia ser resumida, pois, em “dar a lição” e em “tomar a lição” (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

Na mesma direção de raciocínio, Trevisan (1998) salienta o cumprimento do conteúdo programático como resultado de que houve a aprendizagem. Na opinião do autor,

A metodologia frequentemente utilizada pelos professores do ensino fundamental escolar tem se apoiado exclusivamente na organização formal da aula, isto é, na utilização da metodologia como mera seleção e organização sequenciada de passos (atividades cronometradas) para se chegar a um fim, ou seja, para se chegar ao cumprimento do conteúdo programático (TREVISAN, 1998, p. 35-36).

Para os alunos, a cópia não é sinônimo de aprendizagem ou de aula interessante ou boa, seja pela atividade de cópia de texto no quadro, seja no livro:

M\_16: O professor passa 2 a 3 páginas só para copiar, para mim não é uma aula boa não. Semana passada mesmo, fui colocado para fora de sala porque estava com fone de ouvido, mas estava copiando, para mim não foi uma aula boa. A professora pediu para eu acompanhá-la até a secretaria e fui.

B\_19: (A aula não é boa) quando o professor entra na sala e é para copiar. Cópia, cópia, cópia e não para mais. Só para quando toca (o sinal).

D\_16: Tem um monte de professor aqui na escola que ainda tem um pensamento na ditadura que é aquele pensamento tecnicista. Os estudantes tudo “enfileiradinho”, caladinho, olhando o professor e ele é o transmissor de conhecimento. Todos nós aprendemos numa aula, tanto o professor aprende [...] como a gente aprende [...].

Pesquisadora: Como é a aula do professor com pensamento tecnicista?

D\_16: Chatíssima.

Pesquisadora: Ele faz o quê?

Primeiro, não pode nem olhar para o lado. Já reclama que você tem que prestar atenção na aula, se não vai atrapalhar quem está prestando atenção, esse tipo de coisa. Só faz copiar no quadro, não passa um slide, não tem nada de interativo. Qual é a graça de eu vir para a escola, sentar na cadeira e ficar copiando do quadro e ouvindo uma pessoa falando?

A partir desses depoimentos, questionamos: em que ponto do processo a aventura criadora ficou de lado? A ação pedagógica é planejada e deve contemplar uma metodologia do pensamento e não a metodologia do ensino pronto, acabado e dado, ou seja, enciclopédico. A prática da cópia propicia ao aluno o desenvolver de habilidades apenas mecânicas do ato de escrever, caso não seja amarrada a uma estratégia de ensino coerente que movimente o pensamento e a curiosidade do aluno no ato de aprender. Para

Freire (1996, p. 77), “aprender é uma aventura criadora, algo, por si mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. [...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Em um dos depoimentos, Oiti, fazendo referência à importância do livro didático em sua prática de ensino, relata que gostaria de resgatar o interesse e o cuidado dos alunos pelo livro. Em alguns assuntos, o livro é o suporte essencial de mediação, além do professor. É ponto de partida, processo e finalização da estratégia de ensino.

Oiti: Eu queria que os alunos tivessem mais interesse em livros e menos em internet. Sabe, eu vejo assim [...] Aí eu falei: “Sabe quanto é que custa um livro desse?”. O aluno: “Não, mas eu não paguei não.” E eu: “A gente paga os impostos. Quando sua mãe dá 10 reais para comprar uma camiseta, tem imposto. Então, vocês precisam valorizar”. Assim, é o interesse deles: “Ah, prof. tem que fazer isso agora? Não é pra casa não?”. [...] O livro, coitado, é o último a ser aberto [Usar a aprendizagem transmídia para] ver essa questão da gente melhorar de ver o livro como um amigo e não um inimigo (OITI, 2014 [informação verbal]).

Nesse sentido, é válido resgatar o interesse pelo livro em tempos de uma cultura digital, principalmente quando se pode conscientizar o aluno sobre a função e o cuidado com um bem público e coletivo. A esse respeito, Citelli (2004, p. 89) afirma que “o livro didático tornou-se, no âmbito escolar, comunicação de massa”. O autor acrescenta que não visualiza, em curto prazo, qualquer movimento que reverta esse quadro.

Reconhecemos a importância do suporte impresso para a prática de ensino-aprendizagem no Brasil, mas esse é apenas um dos recursos com que o professor pode contar. É evidente que os recursos devem apoiar e favorecer a aprendizagem, no entanto, chamamos a atenção para o fato de a prática fixar-se apenas nos livros, pautando todo o caminho, da hierarquia do conteúdo à forma do ensinar, havendo, assim, a exclusão das demais fontes. Fica, portanto, explícito que “a didática tem como objeto a metodologia do pensamento” (WACHOWICZ, 1995, p. 94) e é com esse propósito que deve ser planejada e explorada.

Na sala de aula, a diversidade de recursos, além de dinamizar a prática de ensino-aprendizagem, propicia o desenvolvimento de processos cognoscitivos diferentes quando da relação com as mais variadas linguagens. Segundo Gutierrez (1978)

A rapidez da sucessão das imagens não pode seguir os passos do raciocínio lógico. A leitura em mosaico de uma página de jornal ou a linguagem de uma historieta, inclusive, implica uma decodificação diferente à da leitura da escrita corrente. A essência do problema não está

no uso ou não de técnicas, mas sim em saber reconhecer que essas técnicas se valem de linguagens diferentes e, portanto, incidem diferentemente no processo cognoscitivo (GUTIERREZ, 1978, p. 59).

Acerca dos recursos eletrônicos ou digitais, esses são pouco utilizados no campo de pesquisa. Isso inclui os computadores disponíveis no laboratório de informática. De fato, pelo que observamos, a sala de vídeo (multifuncional) é o ambiente com mais frequência de uso e isso se deve ao fato de haver a exibição de alguns filmes, e, ainda, por ter uma TV com tela grande, passa a ser usada no lugar do multimídia em sala de aula. Assim, a sala de vídeo é uma solução ágil quando o professor quer exibir slides e não conseguiu agendar o multimídia para a sua aula (a escola dispõe de três). Ao relatarmos suas práticas, identificamos como fazem uso desses recursos.

Tingui: Em relação ao recurso, eu vario de acordo com a minha necessidade. Se eu vou usar uma música, é obvio que eu vou usar determinados instrumentos. Se for um texto de internet, uso outro tipo de instrumento. Às vezes, só o material impresso já é o suficiente. Até porque realmente tem muito material no livro. [...] Eu tenho o hábito de fazer tarefas de casa e correção [...]. Eles já sabem, quando eu desenho a casinha (no quadro) é tarefa de casa e é comum que eu faça. Aí eu só faço dar o visto (na folha de pontuação) porque a correção é coletiva.

Tingui relata que, conforme o gênero com que deseja trabalhar, seleciona o instrumento adequado para ele e confirma que o livro tem o maior espaço como recurso didático. Diante dessa declaração, torna-se mais evidente que percorrer a totalidade do livro é de suma importância para o cumprimento do fazer docente. Como se o não cumprimento gerasse alguma forma de prejuízo ou advertência por parte da gestão, dos pais e dos alunos.

Com isso, não estamos querendo dizer que o professor deve excluir temas que estão indicados nos PCN, até porque sabemos que podem ser cobrados em alguma questão do ENEM, mas dizemos que os temas podem ser abordados de forma diferenciada à que são apresentados no livro, ou seja, com maior flexibilidade de linguagem e de fontes de informação, bem como por outras estratégias de ensino.

Citelli (2004, p. 88) frisa que, “livro didático e exames vestibulares, passam a conduzir o estandarte de uma nova santa aliança que deseja expressar-se como o sentido último do processo escolar”. Nessa perspectiva, Oiti enfatiza a importância do livro, relata suas iniciativas quanto ao uso de recursos eletrônicos e declara suas dificuldades na articulação desses meios em sua prática docente.

Oiti: Nós temos o livro de língua portuguesa que também facilita. Eu até, às vezes, acho que atrapalha, porque os alunos ficam tão assim... uns adoram. O ano passado, nos 1º anos, tudo que eu trazia para ir para a sala (de vídeo), nada dava certo. Foi muito tumultuado porque eu tenho muita dificuldade, meus colegas já sabem. Nada do que eu tinha preparado dava certo. Existe a sala de vídeo, mas quando eu preciso ter uma habilidade, que eu não tenho... Esse ano eu já estou me preparando (para usar a sala de vídeo). [...] Eu estou pretendendo passar o filme *Somos tão jovens*, falta só olhar a faixa etária. [...] faço correção de caderno, os meninos odeiam tem dias. Eu anoto quem não faz nada. Geralmente é assim, eu passo 2 ou 3 atividades, dependendo do tamanho já que eu utilizo o livro.

No período em que estivemos na escola-campo de pesquisa, notamos um entusiasmo por parte dos sujeitos-professores quanto a incorporar novos recursos didáticos em sua prática, mesmo os que declararam ter dificuldade para isso ou ter letramento midiático. Nessa atitude, constata-se que há a disposição dos professores em reverter o quadro do desinteresse dos alunos e de estar mais próximos deles por meio de variadas linguagens.

Oiti menciona a vontade de exibir o filme *Somos tão jovens* desde o início do ano letivo, mesmo com as dificuldades que teve no ano anterior, ainda pensa em como ter mais familiaridade com as tecnologias disponíveis na escola, bem como continua planejando a incorporação em sua prática. Na medida em que Oiti vai discutindo os temas ligados ao letramento midiático e à aprendizagem transmídia nos encontros de conversa, mais pensa nas possibilidades dessa incorporação.

A vontade é legítima, mas o filme em si, apenas pela exibição de uma narrativa que trata da juventude, sem amarração com uma discussão acerca da produção, sem uma leitura crítica ou a sua vinculação com o currículo escolar e a aprendizagem, é entretenimento. Cabe identificar os objetivos dessa estratégia de ensino para melhor explorar a ação.

Ficou aparente que Oiti e os demais professores vislumbram as novas oportunidades de aprendizagem que os recursos eletrônicos e digitais têm a ofertar, desde que supere a seu uso instrumental ou instrucionista. Sobre esse tema, Demo (2004, p. 85) acrescenta que “cabe ao professor, em especial ao pedagogo, trabalhar a aprendizagem nos meios eletrônicos, diminuindo a distância hoje ciente entre a modernidade dos instrumentos e o atraso didático”.

Quanto à prática didático-pedagógica de Murta, o quadro é usado para apontamentos que pautam a discussão dos tópicos em sala.

Murta: Escrevo no quadro, mas é pouco. O quadro é só para apontar a discussão. Não escrevo no quadro para eles copiarem não, até porque eles têm o livro. Então, eu utilizo muito o livro, o quadro apenas para apontamentos e discussões. Utilizo o datashow, mesmo na sala, eu utilizo. Eu apresento slides no datashow.

Como podemos observar, a cópia de conteúdos do quadro ou do livro não é um procedimento de ensino ordinário para Murta, no entanto, o livro é a base teórica da disciplina.

As discussões sobre uma pauta abrem espaço para os alunos se expressarem, explanarem suas ideias e opiniões. Por sua vez, a mediação do professor pode dar asas aos pensamentos dos alunos, e ao mesmo tempo, trazê-los de volta, caso aborde os variados ângulos do assunto, contando com a colaboração dos seus alunos. Esse é um ponto forte da aula, pois ao problematizar o objeto de conhecimento, estarão refletindo sobre ele. É o que aponta E\_17:

E\_17: (Aula boa) É aquela que eu consigo aprender, que daquela aula ali eu já saio aprendendo alguma coisa. Não é decorar, é aprender.

Pesquisadora: Que aula você acha que sai assim, aprendendo?

E\_17: A que mais fala e interage com os alunos.

Pesquisadora: Você tem participado de aulas assim?

Bastante. A de espanhol, química, física. Eles passam no quadro e vão falando. Não é para copiar.

Freire (2011) orienta para a ação de problematizar os conteúdos como uma tarefa do professor e não o dissertar sobre o conteúdo ou dá-lo pronto e acabado ao aluno. Para ele, “A problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (FREIRE, 2011, p. 82-83).

As discussões em sala de aula são consideradas pelos alunos como aulas boas, por ser dinâmicas e favorecerem a aprendizagem. O dinamismo da aula é caracterizado por eles quando os professores interagem com os alunos, promovendo o debate por meio do diálogo, ouvindo e mediando a opinião deles. Como em alguns dos relatos abaixo:

O\_17: Que desse a oportunidade do professor explicar e todo mundo dar uma opinião para chegar a uma conclusão sobre a aula.

U\_16: Quando tem dinâmica, o professor explica e deixa a gente falar. Tem professor que explica e deixa a aula sem dinâmica, o debate.

S\_17: É quando a turma interage, como aconteceu agora. Eu achei a aula boa (ela se refere à aula de geografia) porque a turma interagiu. Eu acho que é uma aula boa quando estão todos entendendo aquele texto, aquele

contexto que o professor tá passando. É isso que eu acho que tem uma aula boa.

B\_19: Quando o professor consegue envolver todo mundo num debate. Para mim, essa seria uma aula boa, em que todo mundo vai conseguir aprender.

J\_15: O professor tem que ter presença na sala e saber atrair a atenção do estudante para ele e ser mais dinâmico. Não só ficar copiando, falando, mas ele cativar a opinião dos alunos.

Dos 16 alunos que participaram da segunda entrevista, 10 mencionaram que as aulas que consideram boas são frequentes em 2 ou 3 disciplinas que cursam. Apenas 4 alunos mencionaram não participar de aulas assim e 2 alunos disseram não saber.

O ato cognoscitivo conta com a relação comunicativa entre os sujeitos cognoscentes sobre o objeto cognoscível. Segundo Freire (2011, p. 87) “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto [...]. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação”.

Desse modo, propiciar e promover o diálogo em sala de aula é uma tarefa do professor, especialmente por ser ele o sujeito que planeja as estratégias de ensino e faz a mediação da construção do conhecimento dos alunos. É importante mencionar que a comunicação entre os sujeitos acontece dentro de um universo significativo para ambos. Assim, “a educação é comunicação, é diálogo” (FREIRE, 2011, p. 91).

Essa prática do diálogo em sala de aula, gerando uma discussão que desperte a curiosidade sobre o objeto de conhecimento, vem acontecendo na escola-campo de pesquisa com certa frequência, mas não em todas as disciplinas. Constatamos, com base no relato de alguns professores, que o processo de ensino-aprendizagem passivo, aquele que utiliza a transmissão ou a extensão do conhecimento, não abarca o resultado de aprendizagem que esperam. Diante desse fato, os professores têm se interessado por novas abordagens pedagógicas, especialmente no que se refere ao resgate de interesse dos alunos, mas não sabem bem como proceder.

Acerca dessa temática, Quina tem a certeza da importância do papel do profissional de educação como um articulador e mediador do conhecimento, principalmente por perceber que é preciso, além de promover uma educação dialógica, anexar as novas tecnologias à prática pedagógica, bem como apropriar-se das linguagens que os alunos usam.

Interessante que, desde que a gente que fez faculdade, nós, profissionais, a gente estudou em didática e a gente via essas coisas aqui, do professor ser um mediador, Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, só que a gente não sabia como fazer (na prática). Existia uma dificuldade de como chegar. Hoje, a gente está em 2014 e esses processos tecnológicos e a evolução tecnológica aconteceu, e agora, é de extrema necessidade a gente aprender, profissionais de educação não só aqui no Brasil a fazerem isso porque não é que a gente vai deixar isso aqui (mostra o livro), porque é importante, é história, mas anexar, porque só o piloto, não é mais giz né, e o aluno sentado já não tá mais interesse (QUINA, 2014 [informação verbal]).

Nessa direção, Citelli (2004, p. 16) aponta que se evidencia aos “educadores a urgência em reconsiderarem os modelos didáticos e pedagógicos vindos de um contexto enciclopédico e cujo esgotamento se traduz quer nos desafios presentes colocados aos atos pedagógicos, quer no atinente aos interesses e expectativas dos alunos”. Ao constatar-se essa urgência, o autor chama a atenção para a atração e a resistência, adesão e crítica à mudança. No entanto, no diálogo entre tecnologias/mídias – escola há um espaço privilegiado para que o professor problematize, refletindo com seus alunos também sobre a cultura midiática.

Por conseguinte, compreender o objeto de ensino e da formação escolar auxilia o professor a determinar suas ações, a refletir sobre a prática para aprimorá-la e posicionar-se em seu papel de mediador da aprendizagem de seus alunos. Na medida em que o profissional professor aprende a aprender e a refletir sobre seu ofício e sua prática de ensino, mais facilmente aproxima seu fazer das demandas socioculturais, da sociedade e da vida. É nisso que consiste a formação básica, replanejando e reelaborando suas ações.

Ao ensinar e aprender, o profissional posiciona-se, ora como aluno, ora como professor. “A simetria pode proporcionar essa permanente reflexão do professor, de estar sempre nos dois lados da interlocução” (ANDRADE, 2009, p. 120). Após a formação básica e seus primeiros anos de experiência na sala de aula, é na formação continuada, nas especializações, novas graduações ou nos cursos de extensão que, mais nitidamente, o professor se vê nessas posições em simetria.

Foi isto o que os professores fizeram nos nossos encontros de conversa: refletiram sobre a profissão em muitos aspectos, a partir de algumas pautas que íamos lançando. Esse foi um espaço privilegiado que, muitas vezes, foi orientando e alterando a prática mesmo antes da intervenção pedagógica e da observação.



A educação é uma formação social. O que ele [o aluno] traz de lá de fora aqui para dentro é real. O jeito que a educação [o profissional] tem que aprender, passando pela faculdade, o que eu estou tendo agora com você... Aquele tempo lá que eu fiz matemática, a gente tinha a disciplina a, b e c, só ainda não tinha essa visão. Eu não tinha essa visão [...] falo da formação para a profissional, o olhar social, o olhar para fora também. Tem que ser uma disciplina que nós, profissionais, temos. A grade curricular tem que ser reavaliada. [...] A gente tá precisando se preparar para essa nova sociedade (QUINA, 2014 [informação verbal]).

Nesse sentido, Tardif (2002) organiza em quatro grupos os saberes presentes no ofício de professor, como um profissional da educação: saberes profissionais, disciplinares, experienciais e curriculares. Pimenta (2002) também estabelece quatro grupos para compor o campo da docência, chamando a atenção para a intervenção da ação docente na prática social: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; 2) conteúdos didático-pedagógicos, relacionados com a prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos, relacionados com a prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, pessoal e social.

Percebe-se, assim, que a formação básica é parte dos saberes docentes, entretanto, não é o todo. A própria experiência cotidiana gera conhecimentos, e quando reflexiva, orienta e reformula a prática. Já o ensino é situado em um contexto sócio-histórico e não deve olhar apenas para o passado, ou seja, para a ciência já publicada. Além disso, deve compreender o presente para pensar o futuro. Nesse processo, as tecnologias e mídias têm presença constante, pois evoluem ao longo do tempo, servindo como instrumento de mediação nas práticas socioculturais.

Os saberes – tanto teóricos quanto práticos – fazem parte da docência, ou seja, saberes da e sobre a prática. Numa conversa com Quina, visualizamos uma maior reflexão da prática, a partir de sua posição como docente e como discente simultaneamente.

Pesquisadora: Você começou a pensar numa nova prática, a partir de quê?

Quina: A partir do ano passado, disciplinas que eu comecei a estudar [atualmente cursa psicologia numa instituição de ensino superior privada] e que não tinha na faculdade no curso de matemática. Eu fiz didática para a matemática e falava sobre Piaget, só que não teve um direcionamento de como o profissional é na prática, como a gente tá fazendo aqui. Só que a gente fazer uns links assim, eu acho que a estrutura da universidade precisa se modificar em auxiliar os profissionais. Não é só chegar lá com o piloto na mão e tá, tá, tá. Está tudo ligado, não tem como você desligar as coisas não, conhecimento é conhecimento, não é verdade? Conhecimento de todas as áreas a gente junta.

Lembramos, mais uma vez, que os saberes docentes não são construídos apenas na formação inicial, nas universidades ou nas instituições de ensino formal, pelo contrário, esse é o ponto de partida. Tão importante quanto estão os saberes gerados pela experiência e pela formação continuada, que são construídos ao longo do fazer docente, dia após dia, no cotidiano da escola e da sala de aula, no contato com outros professores etc. A esse respeito, Quina reconhece a autonomia do professor quanto ao planejamento e à condução de estratégias de ensino, bem como que a prática deve ser reavaliada constantemente a fim de aprimorá-la e de alcançar os objetos de ensino, considerando a formação de um cidadão que vive em uma sociedade.

Quina: Ao longo da vida, a gente vai mudando as nossas práticas, né? A gente tá para evoluir e mudar nossas formas de pensamento. A gente tá aqui para aprender, né? Agora, eu quero mostrar para os meus alunos a importância da matemática e ele estender esse conhecimento lá para fora. [...] Eu acredito, como professor, a gente tem que estender não apenas os conteúdos mas fazer com que esses temas desses conteúdos, a gente selecione situações que estão ocorrendo na sociedade e que a gente possa unir também junto aos conhecimentos para que eles possam levar isso para fora da escola.

Pesquisadora: Você sempre faz isso em sala?

Quina: Eu estou começando, porque se eu começar uma aula que é de produto notável e colocar uma fórmula, não tem sentido. Eu tenho que selecionar num contexto porque ele [o aluno] vai levar aquilo dali. [Pensar] Qual a necessidade daquilo dali e envolver outros temas também. Senão, a ciência fica como uma ciência morta e chata também. Tentar envolver os alunos num contexto de busca porque o conhecimento não é isolado não. Eu tenho que unir o português, a matemática, a história, é a interdisciplinaridade, né? (QUINA, 2014 [informação verbal]).

No que se refere ao papel fundamental do professor, Freire (1996, p. 51) orienta que, ao ensinar certo conteúdo, deve-se “incitar o aluno, a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-lo, na íntegra, de mim” (FREIRE, 1987, p. 51).

Pensar em mudança, conforme nos referimos anteriormente, é pensar sobre o objetivo do ensino que se está pautada a prática, bem como se está conectado às práticas socioculturais.

Com isso, não estamos querendo dizer que só a integração das tecnologias e mídias que salva o processo educacional. Aliás, temos certeza que não. No entanto, é também urgente pensarmos numa articulação da prática pedagógica em diálogo constante com

essas ferramentas, numa concepção de fundamento e não apenas em seu caráter instrumental.

A esse respeito, Pretto (1999) aponta que o uso como instrumentalidade das tecnologias e mídias mantém a escola como está. Entretanto, a utilização desses recursos como fundamento posiciona-os como fazendo parte da escola, ou seja, como componente repleto de conteúdo. O autor continua explicando que a presença das tecnologias e mídias como fundamento transforma a escola e, nessa perspectiva, sua função é a de “centro irradiador de conhecimento”, com o professor assumindo, também, outra função de “comunicador, de articulador das diversas histórias, das diversas fontes de informação” (PRETTO, 1999, p. 115).

Na escola-campo de pesquisa, o multimídia, na maioria das vezes, é um dos instrumentos para exibição de slides sobre o conteúdo. Em alguns casos, a mudança do suporte impresso (livro) para o digital (multimídia) para expor apenas textos não altera o processo de leitura e de contato com o exposto, apenas muda o suporte. Ou seja, usam-se novos recursos para as mesmas estratégias de ensino tradicionais, sem pensar sobre as potencialidades dos recursos e o que podem oferecer de diferente para a aprendizagem.

Na prática de Eugenia, o multimídia é o seu principal recurso didático. Eugenia, por não ter um livro adotado na disciplina, produz uma apostila para que os alunos tenham o conteúdo em mãos. O material da apostila tem como base os slides que produz.

Eugenia: Eu tenho que usar o datashow. Eu tava aqui me descabelando porque eu não estava conseguindo entrar na internet. Eu preciso de imagens para mostrar a eles. Minha disciplina não é só conteúdo (texto), se eu não tiver imagens para mostrar a eles, é complicado. Dentro de sala, eu uso o quadro, o giz, a apostila, mas eu preciso do datashow para mostrar imagens. Eu costumo pedir para eles trabalharem em grupo, eles têm facilidade de formarem em grupos [...]. Gosto muito de trabalhar em grupos, faço atividades em sala para que eles possam estar fixando mais o que eu estou colocando. Eu uso a prova como instrumento de avaliação, mas dependendo do trabalho que eles fazem (extensão), eu converso com a direção [...] e eles ficam isentos da prova.

Eugênia explora a exibição de imagens, principalmente por ser a arte seu objeto de conhecimento. No entanto, muitas vezes, slides repletos de textos em sequência, servem de suporte à aprendizagem. Nesse caso, não caberia outra estratégia, já que todo o conteúdo está disponível pela internet, mesmo não contando com o auxílio de ter um livro didático adotado? Pensamos que sim e os próprios alunos podem elaborar a apostila, pesquisando, avaliando, analisando e selecionando as informações conforme tema indicado pelo

professor. Nessa perspectiva, todo o processo seria mediado e o professor auxiliaria e orientaria para chegarem a um produto final de qualidade.

Em relação à aula expositiva, não está sendo recriminada, desde que nela se ofereça espaço constante para o diálogo com os alunos, a fim de que eles possam dar suas opiniões e concepções acerca do objeto de conhecimento e não apenas o professor, havendo, assim, espaço à fala. Para que os alunos envolvam-se, deve haver o interesse, um estímulo à curiosidade deles para querer saber mais e não apenas o objeto pronto, dado pelo professor.

Nesse sentido, Freire (1987) enfatiza que se é tão melhor professor quando se consegue provocar o aluno no preparo ou no refinamento de sua curiosidade. O autor sublinha ainda “que (o aluno) deve trabalhar com minha ajuda, com vista a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo” (FREIRE, 1987, p. 51).

Todo o conteúdo está ali a um clique dos alunos, em seus celulares, com acesso a dados, e eles sabem disso. Concomitantemente a esse isolamento das tecnologias e mídias disponíveis pela escola, os alunos têm, em suas mãos, a abertura para o mundo externo, como ouvimos de F\_16 (2014 [informação verbal]): “Meu celular tem mais tecnologia que a minha escola inteira”. Constata-se, assim, que os alunos têm consciência sobre o potencial tecnológico, comunicacional e informacional dos aparelhos que carregam, além disso, eles vivenciam o distanciamento entre o mundo, seu entorno e a sala de aula.

De nossa parte, com a inserção da aprendizagem transmídia à prática escolar, buscamos reverter esse distanciamento entre a cultura endógena da escola e outras práticas socioculturais para além de seus muros, de forma a aproximar e conectar as palavras lidas na vida (experiências e realidade do aluno) das palavras lidas na escola, fazendo com o que os letramentos partam das demandas socioculturais contemporâneas.

Em uma análise feita pelos próprios alunos, a escola-campo de pesquisa é considerada boa ou muito boa por 23 dos 24 alunos-sujeitos que entrevistamos. Apenas um aluno posicionou-se em relação às normas e regras como algo negativo; já os demais, mesmo sobre as regras, consideram aceitáveis e uma condição para o que a escola é hoje, na visão deles.

Ficou claro que a escola é um local agradável e que gostam de frequentar. Lá, encontram os amigos e conversam com eles, interagem com os professores, participam do grêmio estudantil, da banda etc., envolvem-se. Como eles mesmos relatam:

S\_17: Aqui é uma escola muito boa, eu acho. Diferente das outras, aqui a gente integra mais, fala mais com os amigos.

Q\_16: A escola é muito boa. Gosto mesmo dessa escola. É uma escola que me acolheu do jeito que eu sou.

U\_16: Uma escola muito boa. Ótimos professores. Ótimos profissionais, principalmente a diretora, muito boa. Tem sido muito bom aqui. Quase nunca falta professor.

R\_15: A escola para mim significa tudo.

E\_17: É boa. [...] O ensino é muito puxado, diferente da escola que eu estudava. [...] É uma das melhores.

W\_19: A escola de antes, tinha a fama de só ter marginal. Hoje em dia não, mudou muito tanto no ensino quanto na evolução do colégio.

Pesquisadora: Você acha que melhorou a partir de quê?

W\_19: Da administração. A gestão tem mais aquele foco de querer um colégio melhor, de evoluir em relação ao que o colégio era e o que vai ser no futuro.

T\_16: Não é só uma escola. É diferente, porque aqui é tudo diferente. O tratar dos professores é diferente das outras escolas. A direção é diferente. A maneira que você chega no portão é diferente que em outros lugares. O pessoal é educado, dão bom dia e boa tarde.

Pesquisadora: E o tratar dos professores que você falou?

T\_16: Tem mais atenção. É mais cordial com os alunos, vai direto no ponto. Tiram dúvidas. É bem diferente. Conheci novas pessoas, tive novas experiências aqui.

Segundo Freire escreveu no prefácio da edição brasileira do livro *Alunos Felizes* de Snyders, a escola contém elementos válidos de alegria, no entanto, a alegria não está entre os objetivos primordiais. O autor enfatiza que “viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança” para encarnar um pensar dinâmico, dialético e deixar longe a abordagem mecanicista (FREIRE, 1993, p. 9-10).

Ao mesmo tempo que a maioria dos alunos considera a escola boa ou muito boa, quando perguntados sobre as aulas, as respostas variam à medida que se pergunta sobre as disciplinas e a atuação dos professores, deixando evidente as práticas adotadas por cada um deles. Dentro dessas práticas, perguntamos se as tecnologias e mídias são usadas pelos professores em sala de aula, bem como se eles incentivam o uso dessas ferramentas por parte dos alunos.

Os depoimentos dos alunos reiteraram o que foi relatado pelos professores sobre os recursos que utilizam em suas aulas. Assim, reafirmamos o que havíamos constatado: na escola-campo de pesquisa, o uso de tecnologias e mídias feito pelos professores resume-se, com maior frequência, à exibição de slides pelo multimídia e ao uso da sala de vídeo. Os alunos relatam que isso vem acontecendo mais recentemente e ainda é raro.

Já no que se refere ao incentivo de uso das tecnologias e mídias, a pesquisa na internet por meio do celular foi a ação em sala de aula mais mencionada pelos alunos, como nos relatos abaixo:

V\_17: Não. Não incentivam. Raramente eles dizem: “pesquisem no celular de vocês”. Raramente mesmo.

R\_15: De vez em quando tem algum trabalho para fazer e que a gente não tá sabendo, eles pedem pra gente pesquisar na internet.

E\_17: Às vezes tem uma aula na sala de vídeo, mas é difícil. É mais na sala de aula.

G\_15: Eles incentivam assim: “Façam uma pesquisa no celular agora”. Em relação à sala de vídeo também, tá pegando agora. A sala de informática, alguns computadores não tem acesso à internet ainda. Aí fica difícil.

X\_15: (Incentivam) Só quando tem uma atividade de pesquisa, no livro ou na internet.

M\_16: Se eles pegarem você usando qualquer coisa de tecnologia, eles te mandam para a secretaria. Eles não usam. Às vezes, o datashow. Só isso.

L\_16: Estão usando mais hoje, mas antigamente não usavam não. Hoje, estão usando mais o power point e o datashow.

J\_15: Estão se adaptando, usam slides e pedem pesquisa na internet.

D\_16: Outro dia, na sala, o professor pediu pra gente usar o celular para pesquisar, mas é muito difícil.

A\_17: De vez em quando, eles dizem que a gente pode usar o celular para pesquisar alguma coisa do assunto da aula, mas ninguém pesquisa.

T\_16: Na sala de aula, eles não incentivam, até porque tem uma regra de não poder usar o telefone. Então tá diminuindo, mas tem professor que não acaba tomando essa regra.

I\_18: Eles não incentivam muito, mas hoje uma professora pediu para pesquisar com ela, quem estivesse com o celular para pesquisar, mas é pouco. É mais datashow.

Pesquisadora: O que você achou disso?

I\_18: Achei legal.

Pesquisadora: A turma participou?

I\_18: Participou.

Pesquisadora: E o que fizeram com as informações que pesquisaram? Vocês foram falando, debatendo?

I\_18: Não, foi só para anotar no caderno, uma questão que ela passou que era sobre a pesquisa.

Os relatos acima foram coletados na primeira entrevista, antes da intervenção pedagógica em aprendizagem transmídia. Ficou claro que não há uma cultura instaurada do uso de tecnologia e mídias na prática pedagógica. Além disso, o uso mais instrumentalizado é observado, pois não há uma integração dos meios ao processo considerando suas potencialidades para a aprendizagem, bem como não há um direcionamento de pesquisa que leve ao compartilhamento de informações ou mesmo à explanação dos objetivos da pesquisa.

Com isso, chamamos a atenção para a ação de pesquisar que é solicitada pelos professores. Pesquisar significa indagar, investigar, ou seja, não apenas coletar informações. Junto com a solicitação da pesquisa, o professor precisa mediar a ação, inserindo desafios e questionamentos que os façam pensar e indagar sobre seus achados. O que presenciamos é o contrário disso, o professor traz um tema e pede para os alunos pesquisarem e, muitas vezes, anotarem em seus cadernos. Dessa forma, a atividade torna-se mecanicista, sem conclusão, sem discussão, sem apropriação, apenas cópia de texto.

Acerca disso, Demo (2004, p. 79) enfatiza que “para que o aluno aprenda a pesquisar, implica que tenha diante de si professor que saiba pesquisar”. O autor continua dizendo que ainda predomina a época da apostila em que “aprender reduz-se a dominar conteúdos pela via de macetes simplificados”.

Nesse sentido, frisamos ser fundamental a orientação, o direcionamento e a mediação do professor na ação de pesquisar e não apenas anunciar que façam uma pesquisa e guardem para si o pesquisado. É na prática da pesquisa orientada e mediada que o aluno vai percebendo o que é reprodução e o que é reconstrução do conhecimento. Assim, o professor cuida da aprendizagem do aluno e da sua própria aprendizagem, pois pesquisando aprende-se a aprender.

Ademais, aprender a pesquisar envolve acessar informações, avaliá-las, selecioná-las e agrupá-las na tentativa de atender a uma demanda como autor. Nessa ação, desenvolvemos e mobilizamos algumas habilidades e competências ligadas ao letramento midiático, mesmo que no processo não estejam inseridas as tecnologias eletrônicas. Uma vez que se desenvolvem tais habilidades, ao deparar-se com situações semelhantes por meio de tecnologias e mídias os alunos saberão como colocar os recursos em sinergia para resolvê-la. Como já mencionamos, compreendemos que o uso do celular em sala de aula está ligado à regra imposta pela escola, porém, todas as demais tecnologias não estão sob essa regra e poderiam ser utilizadas com mais frequência no ambiente escolar a favor da aprendizagem.

Segundo Jonassen (2000), as ferramentas cognitivas são recursos digitais que demandam que os alunos pensem de forma significativa, de modo que utilizem o recurso para representar o que sabem. Para o autor, as ferramentas cognitivas representam uma abordagem construtivista da utilização dos computadores, ambientes, atividades ou quaisquer outras tecnologias que estimulem os alunos na reflexão, manipulação e

representação sobre o que sabem em vez de reproduzir o que impõem para eles dizerem. O papel do professor também é o de cuidar para que o aluno aprenda.

Como consequência da baixa frequência de uso das tecnologias e mídias eletrônicas e digitais no processo de ensino aprendizagem dentro e fora da escola, constatamos que os alunos apenas as mencionam quando pesquisam algum assunto por vontade própria, a partir de seu interesse próprio, ou seja, sem a imposição de alguma tarefa escolar e, na maioria das vezes, as tecnologias – quando mencionadas nas atividades ordinárias – estão relacionadas ao lazer e à diversão, como ouvir música, conversar com os amigos, jogar.

Quando os alunos descreveram suas atividades cotidianas, constatamos que há uma nítida separação dos momentos de estudos em casa, sendo apresentados como uma obrigação que demanda responsabilidade, inclusive com imposição de horário pelos pais. Apenas após o cumprimento das tarefas, os alunos mencionam o uso do computador, celulares, da internet. Diante disso, fica claro que as tecnologias e mídias estão inseridas em momentos de lazer e de relaxamento, o que está em sentido oposto ao das demandas escolares.

S\_17: [Eu entendo] com a explicação da professora e com os conteúdos que estão no caderno. Às vezes, também, eu reviso em casa porque minha mãe fica reclamando que eu não saio do computador. Eu deixo uma hora, faço os exercícios de casa e depois eu volto [pra o computador].

U\_16: [Em casa] Pego meu celular, olho, brinco um pouco e faço mais alguma coisa. Pego meus cadernos, olho. Quando minha mãe chega, lá pelas 18 ou 19h, eu vou pro computador, brinco aqui e acolá, converso com minha namorada, né?

K\_16: [Meu dia] É calmo, venho para a escola, chego, às vezes, estudo um pouco, acesso a internet, durmo.

F\_16: Anoto na agenda, os trabalhos e os assuntos. Quando eu chego em casa vou rever, depois que eu cuido da minha irmã e depois vou na internet para falar com meus amigos.

T\_16: Em casa, eu vou dar uma olhada nos e-mails, aí almoço, faço as tarefas que tem que fazer. Aí eu vou ler um livro ou um documentário pela internet que eu sempre vejo, tem um grupo também que eu entro e fico conversando com o pessoal.

Apenas três alunos, ao descreverem suas estratégias de aprendizagem, fazem menção de tecnologias e mídias eletrônicas ou digitais. Esses alunos consideram as potencialidades e contam com a facilidade de cada recurso, como, por exemplo, U\_16: “Às vezes eu gravo o assunto e fico escutando. Gravo eu falando e fico repetindo”. Já A\_17 utiliza os vídeos para complementar seus estudos: “Eu baixo vídeo no celular sobre assuntos do ensino médio”. Para I\_18, o recurso utilizado é também a gravação de áudio



pelo celular: “Anoto. Às vezes, eu gravo o professor falando, só o áudio. Quando eu chego em casa, eu olho ou anoto no bloco de notas o que ele fala. Alguma parte que eu não entendi, às vezes, eu pesquiso também”. Os demais alunos, ao descreverem suas estratégias de aprendizagem, mencionaram a leitura das anotações que fizeram no caderno, bem como a leitura do conteúdo exposto no livro. As atividades de casa são oriundas do livro didático adotado na disciplina.

Vale ressaltar que alguns dos procedimentos acima podem resultar em reprodução ou reconstrução do conhecimento, pois ouvir uma gravação, repetindo-a inúmeras vezes, ou reler os conteúdos colocados no quadro, sem que haja análise e reflexão sobre o que se ouve e se lê, indagando tais informações, resultará em memorização, ou seja, reprodução de algo dito e não reconstrução, tornando o conhecimento seu.

As demandas das disciplinas, a lição de casa e os estudos para as avaliações concentram-se em torno do material impresso. No entanto, a lição de casa poderia ser um importante meio de incentivo para o uso das tecnologias e mídias, com atenção para aquisição do letramento midiático dos alunos, além de uma possibilidade de resgate do interesse deles pelas atividades de casa.

Em relação às tarefas de casa, a maioria dos professores relata que poucos são os alunos que as fazem. Eis um motivo para que elas sejam repensadas. Refletir sobre os resultados das ações é o ponto de partida para as mudanças acontecerem. Com isso, propor atividades de casa mais envolventes que usam as tecnologias e mídias como recursos cognitivos pode ser um caminho para reverter esse quadro da baixa adesão.

Quina atribui a não realização da tarefa ao esquecimento pela falta de limite no que fazem fora da escola e ao acompanhamento dos pais nas atividades escolares. Em seu relato, não identificamos qualquer menção sobre o que a tarefa propõe, refletindo em (des)interesse dos alunos. Em seu diálogo com a turma, Murta tenta reverter o quadro da baixa adesão, fazendo-os refletir sobre a importância das atividades de casa para a aprendizagem e para o futuro. O mesmo procedimento é feito por Tingui, no sentido de resultados de avaliação. Já Oiti relata ser a adesão um processo de amadurecimento, sendo que na atual fase, os alunos ainda se encontram imaturos e desenvolvendo tais habilidades para as demandas escolares de casa.

Murta: A gente tá na terceira semana de aula. Eu tô percebendo que quando eles levam o dever para casa, eles têm o livro, eles têm o material. Só que quando chega no outro dia, eles não estão fazendo o dever de casa. Vamos supor, de 40, 10 fazem e 30 não fazem. O processo

vai caminhando e chega no dia da prova, ele não consegue... ele não vai conseguir se ele não tiver exercitando, estudando, como se ele tivesse acompanhamento, auxílio. Aí vai chegar no dia da prova de matemática, ele não vai saber fazer a prova.

Aí eu conversei com eles: “Pessoal, o que está acontecendo?”

Aí eu deixo eles para responder a minha pergunta: “Vamos tirar zero”.

[E ainda pergunta] “Por que vocês não fizeram o dever?”

[Eles respondem] “Porque esqueci. Porque fui passear. Fiquei no Face”.

Então, assim, a falta de limite das outras coisas tá causando que eles tão esquecendo.

Então, [pergunto] “o que vocês estão fazendo aqui na escola?”

[Eles respondem] “A gente veio para aprender”.

[E continuo perguntando] “E aprender, é só você vim, botar o caderno e o livro debaixo do braço e voltar para casa e não ter as partes de casa, o entendimento disso aqui?”

Aí eles ficam... Isso mexe com eles, sabe? Mexe lá dentro deles porque eles não dão um barulhinho assim. Eles sabem da responsabilidade [deles]. Só que eles precisam acompanhamento, como a gente teve na casa da gente com os nossos pais (MURTA, 2014 [informação verbal]).

Tingui: Eles têm feito e tem sido crescente. Primeiro eu faço a chamada e chamo: “Alguém fez?” Vieram tantos alunos e tantos fizeram. [Eu falo] “Ó, isso não é satisfatório, vamos melhorar porque depois ficam arrependidos por não acumularam os pontos da avaliação contínua”. Estou sempre argumentando.

Oiti: A atividade de casa eles ainda são prematuros porque é assim: “eu não fiz porque eu ‘tava’ trabalhando ou eu jogo não sei aonde”.

[Eu falou] “Não fez por quê?”

[Falam] “Ontem, eu ‘tava’ dormindo”.

Eu ainda acho eles muito assim, ainda estão aprendendo a ter as habilidades de casa.

A lição de casa é vista como uma obrigação interligada ao sucesso escolar. Algo imposto sem escapatória, aceita como uma regra, sem questionamento. Assim, pelas lições, mede-se o aproveitamento escolar do aluno e faz-se uma relação com um futuro melhor. Nessa concepção, reserva-se uma ou duas horas do dia, período muitas vezes imposto pelos pais, para realizar tal tarefa e, no tempo restante, os alunos dedicam-se a atividades de lazer e relaxamento.

Essa dinâmica não tem funcionado como os professores gostariam, especialmente quando os alunos estão nas séries finais da educação básica. Por isso, a argumentação do professor, a discussão acerca da necessidade de cumprir as atividades, passa a ser mais frequente. É evidente que dedicar-se à própria aprendizagem também fora da escola deve ser estimulado. No entanto, entendemos que para atingir os objetivos dessa ação, como um ato comprometido, é preciso repensar a forma como tem acontecido, pois a lição de casa não deve ter um fim em si mesma, pelo contrário, precisa expandir-se com foco na cultura,

na socialização, na autoria etc. Segundo Freire (1983, p. 16) “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” sobre ele.

É importante perceber que pensarmos na escola, como espaço em que circulam crianças e jovens – encantados e interessados por variadas tecnologias e mídias, muitas vezes motivados pela curiosidade –, como lugar propício para articular ações formativas que privilegiem as competências e habilidades de uma cultura da convergência, é pensarmos também em uma mudança cultural de como ensinar e aprender em um mundo cada vez mais conectado.

Nessa perspectiva, para Coelho e Gallo (2010), as ressignificações do contexto educacional merecem atenção pelo papel estruturante que as novas e complexas tecnologias estão exercendo nas sociabilidades contemporâneas, em especial, na constituição de novas habilidades cognitivas, promovendo aspectos de inclusão e formação social.

É necessário, portanto, que a escola aproprie-se do potencial comunicacional disponível nas interfaces tecnológicas para oportunizar um processo educacional mais interacional, gerando benefícios na aprendizagem dos alunos. Trata-se, então, de uma mudança de pensamento que requer planejamento e engajamento de todos os atores educacionais na perspectiva de uma aprendizagem permanente.

Estamos em frente a mais um grande desafio, até porque as iniciativas em políticas públicas em letramento midiático no Brasil têm se concentrado apenas no acesso e uso das tecnologias e mídias na educação, com ênfase nas mídias e em como inseri-las em contextos educacionais em sala de aula com certo foco nos gêneros textuais, sem priorizar, contudo, a relação com as práticas sociais ou mesmo um contexto real de aplicação. Como exemplo, temos o curso a distância ofertado para professores que atuam em escolas públicas de educação básica, chamado de Mídias na Educação<sup>25</sup>.

Nesse curso, o tempo para a realização de cada módulo, a quantidade de atividades e leituras, o formato das atividades sugeridas no material impresso dificultam a apropriação do conhecimento pelo professor que, muitas vezes, vê-se apenas planejando o uso das tecnologias e mídias em sua prática pedagógica sem conseguir, efetivamente, em tempo adequado, explorar as potencialidades da prática, fazer ajustes, pensar novos usos

---

<sup>25</sup> Para saber mais sobre o curso Mídias na Educação, recomendamos a leitura da tese de doutoramento de Maria Dalvac Bento, intitulada “Educação a distância e material didático: um estudo sobre o curso mídias na educação”, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFRN. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14466>>.

durante o curso. A inserção das tecnologias e mídias na prática de ensino-aprendizagem pelo professor, dessa forma, torna-se simulada, embora o planejamento do uso das tecnologias e mídias na escola seja a proposta do curso.

Se a integração das tecnologias e mídias com o currículo escolar não acontece, mais distantes ficaremos de alcançar uma abordagem de aprendizagem permanente. Para que isso aconteça, será necessário considerar todos os locais que circulamos como propícios de aprendizagem, sejam eles formais, sejam informais.

### **3.3.1 A aprendizagem permanente**

A escola, como espaço de sociabilidade, pode beneficiar-se com ações que permitam ampliar a cognição do indivíduo, privilegiando habilidades e competências requeridas no campo das interações sociais por meio da internet e da convergência de mídias, e não só em momentos presenciais, pois a escola pode promover atividades educativas que continuam após o encerramento do horário letivo. Nessa direção, alguns autores chamam a atenção para a aprendizagem permanente, colocando em relevo o processo que se estabelece entre a escola e o mundo experienciado pelo aluno fora dela.

Moran (2007), por exemplo, apresenta a sala de aula como um espaço de início e finalização de atividades de ensino-aprendizagem. O meio desse processo será intercalado com momentos em que frequentamos outros ambientes físicos. Nesse modelo, a aprendizagem cerca-se de variadas situações, dentro e fora da escola. As mídias, por sua vez, encarregam-se de ampliar os espaços das interações socioculturais, tornando a presença constante, mesmo que distante fisicamente. O autor acrescenta ainda que a “mobilidade e a virtualização nos libertam de espaços e tempos rígidos, previsíveis e determinados. Na educação, o presencial se virtualiza e a distância se presencializa” (MORAN, 2007, p. 89).

Acerca desse tema, Libâneo (2001, p. 20) projeta a “escola como lugar de síntese entre a cultura experienciada, que acontece numa cidade, nos meios de comunicação e muitos outros aportes culturais, e a cultura formal”. O autor diz ainda que

[...] há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas por meio de iniciativas de participação da população na gestão de programas culturais, de

organização dos espaços e equipamentos públicos (LIBÂNEO, 1988, p. 26).

Caminhando na mesma direção de Moran e de Demo, Pablos (2006, p. 73) apontam o ensino bimodal como alternativa educacional para flexibilizar os processos de aprendizagem. Esse tipo de ensino trata da inclusão das interações midiáticas no processo de ensino-aprendizagem de cursos presenciais. Envolve também o fazer docente em integrar e combinar práticas das duas modalidades de ensino em uma abordagem de aproximação da disciplina com os alunos – apropriando-se da linguagem utilizada por eles; de flexibilização dos processos de aprendizagem – promovendo a personalização dos processos de acesso ao conhecimento; e de dinamização do ensino – estabelecendo as interações midiáticas e a autoria sem haver distinção entre o espaço físico e o virtual para que ocorram os processos de aprendizagem. Esse é um paradigma ainda a ser incorporado na escola.

Nesse sentido, Demo (2008, p. 1) defende que a expectativa mais profunda na era digital é a da “aprendizagem permanente (*everytime, everywhere*): como um direito de todos poderem aprender em qualquer lugar e tempo, mesclando presença física e virtual”. Embora, muitas vezes, o aluno só identifique o momento em que está fisicamente na escola como o de aprendizagem. Desse modo, visualiza a escola como um lugar desvinculado das práticas socioculturais que o cerca fora da escola.

A esse respeito, Santaella (2010, 2013a) explora o termo *aprendizagem ubíqua* para nomear um tipo de aprendizado aberto, que pode ser obtido em quaisquer circunstâncias, mediado pelos dispositivos móveis. A autora ressalta que esse tipo de aprendizagem é complementar as outras, já que todas têm suas limitações.

Nesse processo, a aprendizagem permanente faz parte da mudança cultural que mencionamos no início dessa reflexão, pois entendemos que práticas que estimulem a continuidade do processo de ensino-aprendizagem em outros espaços – físico e virtual – devam ser estimuladas pelos gestores e planejadas pelos professores com o apoio dos coordenadores pedagógicos.

Com um foco maior na exploração de conteúdos que convergem, a escola pode beneficiar-se da convergência de mídias para estimular e promover aprendizagens mais abertas e não ficar distante dessa oportunidade, por exemplo, com a proibição ou restrição do uso de tecnologias e mídias no ambiente escolar. Desse modo, a escola, ao abraçar o

letramento midiático, seja por evento<sup>26</sup>, seja por prática<sup>27</sup>, seja por projeto<sup>28</sup>, promove um processo de ensino-aprendizagem aberto e interdisciplinar ao conectar a escola e a vida, pelo conhecimento formal e informal.

Por sua vez, Livingstone (2011, p. 13) sugere que o conceito de “literacidade” comporta “um conjunto de habilidades básicas e avançadas relacionando aptidões individuais com práticas sociais, cruzando a fronteira entre o conhecimento formal e informal”. Entretanto, não é fácil romper as práticas tradicionais e fragmentadas de um currículo escolar dividido por disciplinas. Assim, para que a escola seja viva e aberta ao mundo, é necessário estabelecer uma conexão entre as atuais demandas socioculturais, as diretrizes curriculares oficiais, as linguagens e as mídias.

Já segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2011, p. 33), “uma ação de letramento, envolvendo linguagem, só tem sentido se atender ao interesse do usuário e estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte”. As autoras acrescentam que “a aprendizagem funciona, então, como uma forma de construção do conhecimento que se instaura a partir de um processo dialético [relação do passado-presente-futuro; individual-coletivo; local-global]” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 48).

Pensando na articulação de uma aprendizagem que seja permanente, indo além da sala de aula, sem que haja a separação e a fragmentação do processo de aprendizagem e que, ao mesmo tempo, privilegie o letramento midiático, sugerimos a aprendizagem transmídia como prática de ensino-aprendizagem na escola, em que os professores são agentes desse letramento.

Para tanto, antes de apresentarmos a aprendizagem transmídia, julgamos ser relevante para esta pesquisa, conhecer alguns dos processos de educação para as tecnologias e mídias a partir da educação formal. Por essa razão, no capítulo a seguir, apresentaremos alguns modelos de aprendizagem que têm privilegiado a interface entre a

---

<sup>26</sup> O evento de letramento “corresponde a uma situação qualquer em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS., 2011, p. 21).

<sup>27</sup> As práticas de letramento são “formas culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita as quais se realizam em eventos de letramento. Envolvem não apenas o que as pessoas fazem, mas o que elas pensam sobre o que fazem e os valores e ideologias que estão subjacentes a essas ações” (BAYNHAM, 1995, p. 39 apud OLIVEIRA, 2008, p. 102).

<sup>28</sup> Projeto de letramento envolve a “prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera escrita” (KLEIMAN, 2000, p. 238 apud OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 47).

mídia, a educação e a comunicação, bem como apresentamos as orientações pedagógicas para a aprendizagem transmídia.

## 4 A APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA COMO UMA ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A forma como o professor planeja sua aula, ou seja, as estratégias de ensino que adota e a dinâmica de participação que propicia em sala de aula, pode resgatar o interesse dos alunos pela disciplina, mesmo para aqueles que relatam não gostar de uma ou outra matéria. Com o intuito de instaurar uma dinâmica mais interacional entre os alunos e o objeto de conhecimento, neste capítulo, apresentaremos as orientações pedagógicas para a adoção da aprendizagem transmídia como estratégia de ensino.

### 4.1 ABORDAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS: TECNOLOGIAS E MÍDIAS NA SALA DE AULA

Antes de efetivamente abordarmos a aprendizagem transmídia, faz-se necessário mencionar algumas abordagens teórico-práticas que também privilegiam o uso de tecnologias e mídias na escola. Nessa direção, temos como objetivo apresentar o que tem sido estudado e explorado, mais especificamente em abordagens que perpassam e transitam pelo letramento midiático, principalmente acerca dos objetivos de aprendizagem e de como essas abordagens estão inseridas em contextos de ensino-aprendizagem formal. Desse modo, em linhas gerais, sem que haja a ousadia de tentarmos esgotar o assunto, apresentamos algumas abordagens teórico-práticas<sup>29</sup> que permeiam nosso trabalho, tais como: Mídia-Educação, Educomunicação, Aprendizagem Participativa, Aprendizagem Conectada e a Pedagogia da Parceria.

É importante dizer que reconhecemos a história da Tecnologia Educacional no Brasil a partir de uma revisão conceitual e de seus objetivos, passando de um modelo tecnicista para uma abordagem com preocupações ideológico-políticas e ético-filosóficas (SUBTIL; BELLONI, 2002). Entretanto, optamos por não incluir a Tecnologia Educacional como uma das abordagens, pelo fato de a visualizarmos mais em seu caráter disciplinar, dentro da grade curricular das graduações e licenciaturas para debater sobre e promover o uso das TIC em contextos educacionais, ou mesmo como um setor nas escolas

---

<sup>29</sup> Os termos originalmente usados na literatura científica em língua inglesa são: *Media Education*, *Participatory Learning*, *Connected Learning* e *Partnering Pedagogy*.



de educação básica que pensa e articula, junto (ou não) dos professores, o uso das mídias e tecnologias na prática pedagógica.

Nesse sentido, esses dois posicionamentos da Tecnologia Educacional não se aproximam das nossas intenções de investigação nesta tese, visto que nosso interesse reside em uma abordagem teórico-prática de ensino-aprendizagem mais aberta, conectada com as práticas sociais, ou seja, presente na sala de aula e no ambiente escolar (e fora deles). No entanto, a Tecnologia Educacional trabalha com a segmentação de horários ou limitada a uma disciplina/setor, sendo inserido apenas em determinados momentos específicos o uso de tecnologias e mídias, algumas vezes, deixando transparecer a não autonomia do professor quanto a planejar o seu uso.

Segundo Belloni (2002), o campo de intersecção da comunicação e da educação aponta para duas perspectivas: a educação para os meios, chamada Mídia-Educação; e a inserção dos meios na pedagogia, chamada de Tecnologia Educacional.

#### **4.1.1 Mídia Educação**

A mídia-educação “se preocupa com a influência, o papel socializador exercido pelas mídias na socialização das novas gerações, isto é, na formação dos indivíduos” (BELLONI, 2002, p. 28). A partir disso, a mídia-educação direciona o olhar para os conteúdos e mensagens veiculados pelas mídias, de modo a promover o conhecimento sobre os meios, para que sejam usados como formas de emancipação.

Para Belloni e Bévort (2009, p. 1084), a mídia-educação abrange duas dimensões inseparáveis, quais sejam: objeto de estudo e ferramenta pedagógica. Nesse sentido, posiciona-se como “educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias”. Entretanto, mais recentemente, o conceito de mídia-educação vem sendo revisado, embora, segundo Rivoltella (2012), ainda são os temas mais recorrentes da mídia-educação: a centralidade na escola e uma definição de educação que é “com, para e através” da mídia, pois além de ser ferramenta a mídia-educação é também um conjunto de formas e trabalhos culturais que engloba o sentido de ler a imagem, de ter um pensamento crítico sobre a mídia e uma leitura crítica da realidade.

A autora complementa a discussão dizendo que há tendências para o campo da mídia-educação e que se tem mencionado uma mudança de paradigma definida como

Nova Mídia-Educação<sup>30</sup>, dando atenção à convergência da educação para a cidadania e para a integração com outros saberes. Uma dessas tendências é a de formar produtores e não apenas receptores críticos, de modo a ampliar o enfoque de análise crítica para, também, o de produção.

Nessa perspectiva, a prática da mídia-educação nas escolas tem focado mais a leitura crítica na mídia, em sua imagem, no conteúdo e na mensagem do que na produção. Já outra tendência é a ampliação dos lugares de mídia-educação, não centralizando apenas na escola, mas em outros espaços, inclusive informais.

No que se refere à leitura crítica da mídia, o campo da mídia-educação no Brasil tem conquistado mais espaço. No entanto, as políticas públicas de formação de professores são quase ausentes na discussão curricular da mídia-educação, fazendo com que ela seja vista como recurso pedagógico apenas, sem a articulação com outras áreas do saber (FANTIN, 2012).

A esse respeito, Belloni (2012), ao fazer um balanço da mídia-educação e do uso das tecnologias e mídias no Brasil, conclui que há um fracasso parcial. As justificativas são a falta de tecnologias e mídias na formação inicial de professores, além de as escolas estarem cheias de equipamentos sem uso e sem qualidade. A autora afirma que novas gerações de professores têm refletido e introduzido as tecnologias e mídias em suas práticas, entretanto, esse é um movimento que vem crescendo, mas ainda é tímido.

Por ser um campo relativamente novo, como as outras abordagens teórico-metodológicas, ainda tem um longo caminho a percorrer para sua consolidação. Esse caminho passa pela aceitação e pelo reconhecimento do campo, tanto na formação básica quanto na formação dos professores, sendo, desse modo, fundamental a integração das tecnologias e mídias nesses espaços de socialização.

#### 4.1.2 Educomunicação

Em 1980, o termo educomunicação<sup>31</sup> foi cunhado pela UNESCO como sinônimo de Mídia-Educação para indicar o esforço educativo acerca dos efeitos dos meios de comunicação na formação das crianças e dos jovens. Só em 1999, a revista *Contato* publica o resultado de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da

---

<sup>30</sup> *New Media Education*, como originalmente mencionado na língua inglesa.

<sup>31</sup> *Educommunication*, como originalmente mencionado na língua inglesa.

Universidade de São Paulo – NCE/USP, atribuindo ao termo educomunicação a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social, adotando, assim, um “conjunto de ações que produzem o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação” (SOARES, 2011, p. 11).

Desse modo, o reconhecimento de um novo campo de mediações oriundo da intersecção de duas áreas consolidadas propiciou um olhar tanto para a leitura crítica da mídias quanto para a produção de mídia, tendo a última, em sua aplicação nas escolas, o maior enfoque, como a produção de um jornal, a criação de uma rádio escolar, ou mesmo de blogs etc. Como detalha Soares (2003b), educomunicação é

[...] o conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2003b, p. 22).

Nesse sentido, Soares (2011) complementa dizendo que o ecossistema comunicativo é um conceito-chave na educomunicação, usado para indicar as teias de relações das pessoas que estão juntas nos espaços em que as ações são planejadas e implementadas. Essas relações são: inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas. O autor deixa claro que a educomunicação, enquanto teias de relações, é construída com propósitos e intenções e não surge espontaneamente.

Além disso, a educomunicação, inserida nas escolas públicas e privadas, tem adotado três abordagens, quais sejam: como forma transversal; como unidade disciplinar no currículo; e, há ainda, o campo de ação da gestão escolar, que identifica e revê as práticas comunicativas entre direção, professores e alunos.

Acerca da educomunicação em âmbito transdisciplinar, as práticas comunicativas acontecem em contraturnos ou mesmo em atividades extraclasse, por meio de oficinas, encontros, mostras etc. Já referente ao âmbito disciplinar, é um objeto de estudo, transformando-se em conteúdo da área de linguagens, códigos e tecnologias. A esse respeito, um tópico que tem sido muito discutido é a formação de um professor-educomunicador que atue nas relações da educação e da comunicação e que tenha a habilidade de introduzir a mídia na sala de aula e no espaço escolar, sendo, segundo Soares (2011), docente, consultor e pesquisador.

Nessa perspectiva, a Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP) oferece a Licenciatura em educomunicação com o objetivo de formar um novo profissional que

adquiras as habilidades necessárias para atuar como professor da área de comunicação, assessorando projetos comunicacionais educativos, bem como analisando e sistematizando experiências em educomunicação no ambiente escolar. Nesse cenário, o resgate do interesse dos alunos e a aproximação entre professores, gestores e alunos com base nos meios e linguagens em projetos comunicacionais são ações que trazem resultados qualitativos para a aprendizagem, conectando a escola e a realidade do aluno. Assim, todos os esforços para a transformação desse quadro de distância entre a educação escolar e as mídias são essenciais e a educomunicação tem sido reconhecida por várias ações no intuito de reverter esse quadro.

É importante perceber também que a iniciativa de professores, atentos ao processo de aprendizagem e interesse dos alunos, promove a introdução de tecnologias, mídias e linguagens nas aulas, integrando o currículo, trazendo, portanto, reflexos qualitativos, pois a abertura de espaço para a participação efetiva dos alunos aumenta a chance da interação com o objeto de conhecimento, podendo ser pela orientação da educomunicação ou não.

Além disso, a educação para a comunicação, a mediação tecnológica, a leitura crítica da mídia, ou seja, o acesso e a produção de conteúdo midiático precisam estar no dia a dia da sala de aula, no cotidiano de professores e alunos para que não continuem como atividade extraclasse que, apenas às vezes, faz relação com o currículo escolar ou com a vida, ou mesmo funciona como conteúdo de uma disciplina que tem início, meio e fim para ser “passado” aos alunos.

Desse modo, a habilidade e a competência de atuar pedagogicamente com os meios de comunicação e a linguagem na prática de ensino-aprendizagem devem ser desenvolvidas por todos os atores escolares, não apenas pelos profissionais da educação com formação em comunicação ou que tenham a licenciatura em educomunicação.

Quanto mais pensarmos na escola e nas tecnologias e mídias como uma ação em determinados tempos e espaços, tanto mais será difícil instaurar uma cultura de seu uso que seja integrada ao currículo, às demandas sociais e ao espaço escolar, como qualquer outro recurso didático já tão bem incorporado pelos professores, tais como: o livro, o quadro, o giz/marcador de quadro. As tecnologias e mídias precisam, portanto, compor o leque de opções de meios comunicacionais e de ferramentas cognitivas disponível para os atores escolares em interação com seus objetos de conhecimento.

### 4.1.3 Aprendizagem participativa

A aprendizagem participativa como modelo pedagógico surge da necessidade de compreender e atuar na cultura participativa que ficou mais evidente a partir do acesso às novas mídias, especificamente as de padrão digital. Nessa perspectiva, esse tipo de aprendizagem compreende que as principais práticas de participação com/na mídia envolvem: criar, circular, colaborar e conectar.

Assim, com o objetivo de promover o desenvolvimento de tais habilidades para que o indivíduo participe de forma significativa do novo cenário midiático, a aprendizagem participativa propõe um tipo de aprendizagem não apenas que se realiza na escola mas também por meio de todo o ecossistema. Segundo Reilly et al. (2012a, p. 27), “o termo ‘ecossistema de aprendizagem’ descreve uma ampla rede interligada de pessoas, lugares, práticas e processos que apoiam os alunos em toda a sua vida”.

Nesse sentido, Thomas; Seely e Brown (2011 apud REILLY et al., 2012a) defendem o ecossistema de aprendizagem como uma opção e solução para a escassez ou para as dificuldades de uso dos recursos tecnológicos da escola, fazendo com que os professores considerem também como recursos a comunidade ao redor dos alunos. Em resumo, a aprendizagem participativa é centrada no aluno, fazendo com que ele participe do processo, pois essa abordagem compreende o aluno como um cidadão em um rico ecossistema de aprendizagem, tanto na escola quanto em casa, no ciberespaço, integrando e ampliando a aprendizagem a partir de cada local.

A esse respeito, a equipe de pesquisadores do projeto de pesquisa PLAY!<sup>32</sup> identificou cinco princípios fundamentais para a realização da aprendizagem participativa, quais sejam:

1. Os participantes têm muitas chances de exercer a **criatividade** mediante diversos meios, ferramentas e práticas; 2. Os participantes adotam uma cultura de **coaprendizagem**, respeitando habilidades e conhecimentos de cada pessoa; 3. Os participantes apresentam elevada **motivação e engajamento** com base em significativos jogos; 4. As atividades tornam-se **relevantes** para as identidades e os interesses dos alunos; 5. Um sistema integrado de aprendizagem – ou **ecossistema de aprendizagem** – privilegia ricas conexões entre casa, escola, comunidade e mundo (REILLY et al., 2012a, p. 4, tradução nossa, grifo nosso).

---

<sup>32</sup> PLAY! é um acrônimo para *Participatory Learning and You!* (Aprendizagem Participativa e Você!), projeto de pesquisa do *Annenberg Innovation Lab*, da *University of Southern California*.

No coração do projeto de pesquisa PLAY! está uma das habilidades e competências do “Novo Letramento Midiático”, já mencionada no tópico 2.2 em que traduzimos como *cooperação*, representando o experimentar/mexer com o entorno como forma de solução de problemas. Embora a habilidade cooperação (*Play*) esteja no centro do projeto, o grupo de pesquisadores pensou e elaborou atividades para todas as habilidades e competências integradas ao Novo Letramento Midiático, considerando em maior ou menor grau a presença da tecnologia nessas atividades. Nessa direção, Reilly et al. (2012a) desenvolveram as atividades entre alta tecnologia (tecnologias digitais em rede), baixa tecnologia (tecnologias digitais não em rede) e tecnologia não digitais (analógicas) (ver anexo A).

Para o grupo de pesquisadores, os novos letramentos midiáticos são uma extensão lógica das disciplinas tradicionais, bem como são pontos de entrada para reforçar a aprendizagem participativa. Nessa situação, os pesquisadores chamam a atenção para a aprendizagem permanente, informando que os “alunos e professores compõem conexões entre o que acontece em suas experiências de aprendizagem informal e o que acontece na sala de aula” (REILLY et al., 2012a, p. 14, tradução nossa).

Além disso, tanto a aprendizagem participativa quanto os outros modelos pedagógicos que serão apresentados em seguida trazem pontos em comum no esforço de favorecer o letramento midiático, como a preocupação com estabelecer a conexão entre a aprendizagem informal e formal, privilegiar a coparticipação entre os atores educacionais em abordagem mais abertas, assim como resgatar o interesse e a motivação dos alunos no processo de aprendizagem formal.

Essa preocupação reforça a importância de reverter o distanciamento entre a cultura escolar e outras práticas socioculturais para além de seus muros, de forma a aproximar e conectar as palavras lidas na vida (experiências e realidade do aluno) das palavras lidas na escola, fazendo com o que os letramentos partam das demandas sociais.

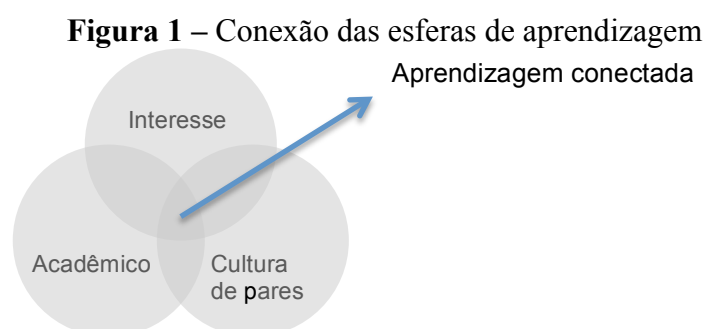
#### **4.1.4 Aprendizagem conectada**

Com a atenção nas oportunidades que as tecnologias em rede oferecem de construção de aprendizagens em rede abertas e escaláveis a serviço de uma reforma educacional, a aprendizagem conectada concentra esforços para uma mudança emergente olhando ecologicamente em todos os espaços de aprendizagem, incluindo casas, escolas,

bairros, cultura popular, comunidades *on-line* e instituições. Para tanto, a aprendizagem conectada diversifica o processo, articulando um conjunto evolutivo de aprendizagem e de princípios de planejamento que servem de orientação para tais reformas, bem como para propor uma agenda de pesquisa e discussão acerca do uso de tecnologias e mídias (ITO et al., 2013).

A aprendizagem conectada realiza-se quando – com o apoio dos amigos, pais ou professores – um jovem vai atrás de seu interesse pessoal. Desse modo, uma aprendizagem socialmente conectada amplia as oportunidades educacional, econômica ou política no agir desse jovem quando ele é capaz de conectar seu interesse ao desempenho acadêmico, à qualificação profissional ou ao engajamento cívico.

Nessa perspectiva, a aprendizagem conectada propõe atuar no espaço de integração de três esferas de aprendizagem em que os jovens podem aprender, unindo a cultura de pares, os interesses e a aprendizagem acadêmica. A figura 1 mostra esse espaço de integração das três esferas mencionadas.



Fonte: Ito et al. (2013, tradução nossa)

O grupo de pesquisadores<sup>33</sup> que propõe a aprendizagem conectada argumenta que muitos jovens vivenciam uma aprendizagem desconectada das três esferas, além disso, não conseguem apoio suficiente para expor e explorar os seus interesses. Em alguns casos, quando o contrário acontece, os interesses geralmente não têm ligação com assuntos acadêmicos, trajetórias profissionais e participação cívica e política (ITO et al., 2013).

---

<sup>33</sup> A rede de pesquisa da aprendizagem conectada é uma colaboração interdisciplinar entre pesquisadores, designers e profissionais para contribuir na criação de uma abordagem baseada em evidências de aprendizagem, desenho do ambiente de aprendizagem e uma reforma educativa que aborde os problemas contemporâneos de equidade educacional. A pesquisa realizada com base em nove estudos de caso foi publicada pela *Digital Media and Learning Research Hub*, em Irvine, Califórnia.

Cada esfera de aprendizagem requer, também, seu espaço autônomo, mas construir conexões entre elas é o propósito para chegar onde os jovens estão, já que se amplia o acesso à aprendizagem. Nesse sentido, alguns jovens valem-se mais da aprendizagem pelas suas amizades e relacionamentos sociais, outros pelos seus interesses pessoais, e outros ainda pelas suas escolas ou instituições profissionais. Nessas situações, o grupo de pesquisadores afirma que ao dar o mesmo peso para todos esses diferentes locais de aprendizagem, é possível criar mais pontos de entrada desses jovens e diversificar os caminhos que oportunizam a aprendizagem.

Dessa forma, acerca das três esferas, a cultura de pares articula-se por relações de amizade que se firmam pela igualdade e não apenas por faixa de idade, como nas classes escolares. Nesse caso, o principal condutor da participação em atividades orientadas pelo interesse são o sentimento de afinidade pessoal, a paixão e o compromisso. Já o sucesso acadêmico ou a qualificação profissional, para a maioria dos jovens, representam seus objetivos direcionados para um futuro mais imediato.

Nessa conexão, a mídia digital em rede oferece novas formas de expandir o alcance e o acesso da aprendizagem conectada, criando oportunidades de aprendizagens não apenas para uma juventude privilegiada. Assim, na aprendizagem conectada, a mídia digital e as comunicações são direcionadas para:

- 1) oferecer formatos atraentes para interatividade e autoexpressão; 2) reduzir as barreiras ao acesso de conhecimento e informação; 3) fornecer apoios sociais para a aprendizagem através da mídia social e grupos de afinidade em linha e; 4) vincular uma gama mais ampla e diversificada de cultura, conhecimento e experiência a oportunidades educativas (ITO et al., 2013, p. 6, tradução nossa).

Segundo os pesquisadores, a aprendizagem conectada amplia a atenção para as condições sociais, econômicas e políticas, com o objetivo de não centralizar no processo de intervenção apenas a implantação de algumas tecnologias e mídias, além de não usá-las apenas para reforçar ou reproduzir as formas de desigualdade social institucionais existentes. Em suma, a abordagem da aprendizagem conectada postula que, pela conexão entre as três diferentes esferas, o interesse e a aprendizagem significativa são mais bem apoiados e orientados para que o potencial democratizante das mídias digital em redes e dos recursos *on-line* seja priorizado (ITO et al. 2013).

Além disso, o modelo pedagógico da aprendizagem conectada insere um elemento essencial quando o assunto é a inserção e o uso das tecnologias e mídias em contextos



escolares e não escolares que, muitas vezes, fica de lado: o potencial democratizante. Desse modo, esse modelo torna as tecnologias e mídias acessíveis para todos os jovens e popularizando seu uso, nos sentidos da expressão de si (dar voz aos jovens) e da conscientização do mundo (pelo outro e pelo eu). Como nos orienta Freire e Macedo (1994, p. 32) “o mundo, enquanto ‘outro’ de mim, possibilita que eu me constitua como ‘eu’ em relação com ‘você’”.

Assim sendo, a aprendizagem conectada propõe, com base nas informações *on-line* e nas mídias sociais, oferecer oportunidades de expansão dos pontos de entrada aos caminhos de aprendizagem acadêmica e de engajamento cívico.

#### 4.1.5 Pedagogia da parceria

Na mesma direção de resgatar e centralizar o interesse dos alunos no processo de aprendizagem, Prensky (2010) – autor que cunhou os termos nativos e imigrantes digitais<sup>34</sup> – propõe a pedagogia da parceria<sup>35</sup> como modelo pedagógico de orientação para a prática escolar no século XXI.

Na pedagogia da parceria, os jovens alunos concentram-se sobre o uso de novas tecnologias, a descoberta de informações, a atribuição de sentido e a criação. Já os professores orientam esse uso para uma aprendizagem efetiva e eficaz. Nesse sentido, os professores precisam focar no que já faz parte do seu trabalho, como fazer bons questionamentos, contextualizar, garantir o rigor e avaliar a qualidade dos trabalhos dos alunos. É importante, também, que os professores aprendam sobre as tecnologias que os alunos estão usando.

Nessa direção, o sentido de parceria que Prensky (2010) propõe é o de deixar os alunos concentrarem-se e assumirem responsabilidades na parte do processo de

---

<sup>34</sup> Para Prensky (2011, p. 1), “nativos digitais são aqueles que cresceram cercados por tecnologias digitais. Para eles, a tecnologia analógica do século 20 – como câmeras de vídeo, telefones com fio, informação não conectada (livros, por exemplo), internet discada – é velha. Os nativos digitais cresceram com a tecnologia digital e usaram isso brincando, por isso não têm medo dela, a veem como um aliado. Já os imigrantes digitais são os que chegaram à tecnologia digital mais tarde na vida e, por isso, precisaram se adaptar”.

<sup>35</sup> Prensky (2010, p. 15, tradução nossa) deixa claro que a pedagogia parceira não é nova e pode ser encontrada com outros termos na literatura científica como: “aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem baseada em problema, aprendizagem baseada em projeto, aprendizagem baseada em casos, aprendizagem baseada em questionamentos/perguntas, aprendizagem ativa, construtivismo ou coconstrução, aprendizagem pelo fazer e outras denominações”. O autor acrescenta que entre todas elas “o ponto em comum é que os alunos aprendem por conta própria, individualmente ou em grupos, respondendo a perguntas e resolvendo problemas com a ajuda de seu professor, mediando e orientando”. Ele prefere o termo parceria em função do papel de parceiros que alunos e professores assumem no processo de ensino-aprendizagem.

aprendizagem que eles fazem melhor e também que os professores concentrem-se na parte desse processo que eles fazem melhor. Para os alunos:

[...] encontrar e seguir a sua paixão; usando qualquer tecnologia disponível; pesquisando e encontrando informação; respondendo perguntas e compartilhando seus pensamentos e opiniões; praticando, quando devidamente motivado (por exemplo, por meio de jogos); criando apresentações em texto e multimídia (PRENSKY, 2010, p. 13, tradução nossa).

Já para os professores o sentido é o de: “criar e fazer as perguntas certas; dar orientação aos alunos; contextualizar os materiais; explicando um a um; criando rigor; garantindo a qualidade” (PRENSKY, 2010, p. 13).

Segundo o autor, a aula falada apenas pelo professor não é recomendada. Na pedagogia da parceria, o professor não deve fazer as perguntas e respondê-las ou mesmo dar as respostas sem questioná-las. Pelo contrário, o professor estimula e engaja os alunos com perguntas interessantes e, em certos casos, sugestões de possíveis tecnologias e mídias ou lugares para que os alunos assumam a responsabilidade, individual ou em grupo, de procurar informações, formular hipóteses, encontrar respostas e criar apresentações, que são então analisadas pelo professor e pela turma, avaliando a exatidão, o contexto, o rigor e a qualidade.

Acerca do currículo, Prensky (2010) adverte que os professores precisam seguir parâmetros ou um currículo obrigatório sobre “o que” se deve ensinar e não “como” ensinar. Quanto à prática pedagógica adotada, deve haver autonomia por parte do professor. Nessa situação, o autor recomenda a pergunta “por quê?” para abordar qualquer conteúdo com os alunos, em vez de simplesmente expô-lo. As respostas dadas pelos alunos às perguntas certas irão orientá-los nos testes nacionais de avaliação da aprendizagem.

Por fim, as tecnologias e mídias têm o papel de apoiar a pedagogia da parceria, além de permitir que os alunos personalizem sua aprendizagem pela escolha de ferramentas que desejam utilizar. Como afirma Prensky (2010, p. 17), a pedagogia da “parceria funciona com a tecnologia, pois permite que a tecnologia seja utilizada, principalmente pelos alunos, na sua máxima extensão”. Dessa forma, os alunos buscam e compartilham seus próprios exemplos em sala de aula.

Como nas demais abordagens teórico-práticas de aprendizagem mencionadas, não basta adicionar a tecnologia na escola e achar que haverá uma transformação no processo de ensino-aprendizagem. A transformação é o resultado de uma mudança pedagógica,

política e cultural acerca do uso das tecnologias e mídias como ferramentas de aprendizagem.

Ressaltamos ainda que todas as abordagens de aprendizagem teórico-práticas que foram até aqui apresentadas transitam, com maior ou menor ênfase, pelo letramento midiático na escola, ou melhor, na sala de aula. Assim sendo, visualizamos muitos dos direcionamentos e princípios dessa abordagem inseridos na aprendizagem transmídia.

Desse modo, no tópico a seguir, apresentaremos as aproximações e conexões que fizemos entre a prática de ensino-aprendizagem, o currículo escolar, o letramento midiático e a narrativa transmídia, resultando em um tipo de abordagem pedagógica que estamos chamando de aprendizagem transmídia.

#### 4.2 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS PARA A APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA EM SALA DE AULA

A sugestão de uso do termo aprendizagem transmídia (*Transmedia Learning*), partiu da Profa. Erin Reilly, coorientadora desta tese, no período do estágio sanduíche realizado no *Annenberg Innovation Laboratory* (AIL), na *University of Southern California* (USC). Em uma de nossas conversas, momento em que apresentávamos a prática de ensino-aprendizagem que delineamos a partir do Movimento Passe Livre (MPL), pauta inicial das manifestações no Brasil, no mês de junho de 2013, a professora Erin referiu-se ao nosso modelo que seguia alguns princípios da narrativa transmídia como sendo o de aprendizagem transmídia.

No AIL, a professora Reilly é diretora de criação e pesquisadora, com maior ênfase na relação entre o novo letramento midiático e a educação. O laboratório conta ainda com a supervisão do Prof. Henry Jenkins, estudioso reconhecido mundialmente por investigar a cultura dos *fans*; a cultura da convergência; a narrativa transmídia; mídia, ativismo e participação política; entre outros temas da comunicação e do cinema.

A iniciativa de fazer o estágio sanduíche no AIL originou-se da necessidade de aprofundamento conceitual acerca da narrativa transmídia e de suas categorias, inicialmente utilizada na indústria do entretenimento, mais especificamente nas grandes franquias cinematográficas de Hollywood. Estar no AIL permitiu-nos o acesso aos encontros de seus pesquisadores com estudantes e professores, bem como com alguns convidados que ali discutiam – a partir da conexão entre áreas como comunicação, design,

educação, computação e psicologia – o uso de tecnologias e mídias, dentre outros variados temas. Na ocasião, conhecemos os mais atuais estudos sobre a transmídia, em suas diversas categorias de aplicações, visto que Los Angeles é uma das principais cidades do mundo onde artistas, produtores e escritores encontram-se para debater o conceito e as tendências relacionados com a narrativa transmídia, bem como os estudos.

O estágio sanduíche no AIL também se justificou pelo baixo número de bibliografia científica publicada acerca da transmídia e suas categorias, mesmo em inglês. Em nossa língua materna, o português, quase não há referências publicadas em livros ou em periódicos científicos, por isso os encontros com os pesquisadores do AIL foram fundamentais para nossas intenções de pesquisa e compreensão do nosso objeto de estudo.

Como a aprendizagem transmídia é um desdobramento da narrativa transmídia, com objetivos e público específicos, é fundamental conceituarmos a narrativa transmídia para, então, definir a aprendizagem transmídia como abordagem teórico-prática de ensino-aprendizagem.

#### **4.2.1 A narrativa transmídia**

Transmídia em si significa “através de mídias” e refere-se a qualquer combinação das relações que podem existir entre diversos textos (digitais e analógicos) que constitua uma experiência midiática em entretenimento contemporâneo (JENKINS et al., 2013, tradução nossa). Ou seja, é o movimento do conteúdo ou da mensagem nas variadas plataformas de mídias.

Segundo Jenkins (2013), Marsha Kinder, no texto *Playing with Power*, escreveu sobre “transmedia intertextualidade” pela primeira vez. Entretanto, foi Jenkins quem popularizou o termo, *Transmedia Storytelling*, traduzido para o português como narrativa transmídia, para descrever uma lógica de pensamento sobre o fluxo de conteúdo em mídia (JENKINS, 2011). Nessa perspectiva, da mesma forma que usamos um tipo de raciocínio para acessar e participar de uma narrativa, podemos também usá-la em outras lógicas, como, por exemplo, acerca de marcas, atuação, ativismo, aprendizagem etc.

A partir dessa concepção, é importante ressaltar que existem categorias da transmídia definidas conforme a lógica, os objetivos que se pretende alcançar em cada área de aplicação. Entretanto, todas as categorias trazem como princípio a participação da audiência em um universo a ser explorado por meio das mídias.

Quanto às categorias mais discutidas em comunidades científicas internacionais, são: *Transmedia Storytelling*, *Transmedia Ativismo*, *Transmedia Branding*, *Transmedia Play*, *Transmedia Learning*, *Transmedia Design*, *Transmedia Journalism*. Dessas categorias, a narrativa transmídia tem sido a mais popular e sua principal expressão está na indústria do entretenimento. Para Jenkins (2011), narrativa transmídia representa

[...] um processo onde os elementos integrantes de uma ficção são dispersos sistematicamente por meio de múltiplos canais de distribuição, com o objetivo de criar uma experiência de entretenimento unificada e coordenada. Idealmente, cada meio faz uma contribuição única para o desenrolar da história própria (JENKINS, 2011, p. 1, tradução nossa).

A narrativa transmídia, na configuração atual da indústria do entretenimento, tem propiciado um imperativo econômico. Nesse cenário, profissionais do marketing e da publicidade consideram-na como a mais fértil e lucrativa plataforma de publicidade do mundo, especialmente pelo envolvimento contínuo e duradouro do público-alvo com a marca.

Por sua vez, Jenkins (2009, p. 138) afirma que “a compreensão obtida por meio de diversas mídias sustenta uma profundidade de experiência que motiva mais consumo [...]. Oferecer novos níveis de revelação e experiência renova a marca e sustenta a fidelidade do consumidor”. Desse modo, comunicação e consumo têm sido foco de análise em muitas pesquisas mercadológicas e científicas, principalmente para compreender as ações e os comportamentos do consumidor em uma cultura participativa.

A lógica transmídia, seja no entretenimento, seja no jornalismo, seja na educação, é uma forma de pensar o conteúdo e as mensagens, buscando atender as expectativas e demandas dos indivíduos que se posicionam ora como audiência ora como produtores. Nessa integração de papéis, fica evidente que as práticas de consumo mudaram e as experiências estão se tornando mais envolventes e ricas. Por conseguinte, as novas relações interacionais que visualizamos estão sendo estimuladas e propiciadas com o uso da narrativa transmídia, também, em contextos educacionais.

A partir dessa potencialidade, aproximamos a narrativa transmídia – inicialmente planejada como uma estratégia da indústria do entretenimento para conquistar a atenção da audiência – do contexto educacional, pois visualizamos que, por meio de alguns princípios dela, é possível planejar e realizar uma prática pedagógica mais interacional, favorecendo a cultura da convergência e privilegiando o letramento midiático, claro que com todas as adaptações e modificações necessárias.

Assim, a escolha pela narrativa transmídia deu-se por ela estabelecer uma prática participativa por essência, em que indivíduos, pela integração de múltiplos textos em variadas linguagens e, por meio de artefatos tecnológicos, estabelecem uma experiência mais ampla de interação com o objeto de conhecimento, de forma individual, mas principalmente coletiva.

Segundo Jenkins (2009, p. 49), a narrativa transmídia “refere-se a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento”. Quanto ao termo “estética”, nós o entendemos pela ótica de Suassuna (2009) que define como a filosofia da beleza, sendo esta algo que não inclui só o belo como tipo especial de beleza harmônica e, na medida, contemplada e fruída serenamente, mas todas as categorias, da aspereza ao cômico. Ao mencionar uma nova estética, Jenkins focaliza o entrar em contato, por uma fruição estética participativa.

Na narrativa transmídia, a estética é um universo a ser explorado. Assim, para que a participação aconteça, os indivíduos precisam assumir o papel de caçadores, acompanhando o fluxo e os pedaços do texto por diferentes mídias, comparando e compartilhando suas descobertas e coletas, por meio de ferramentas *on-line*, com outros indivíduos para se chegar a novas descobertas (JENKINS, 2009).

Portanto, as novas formas de consumo, comunicação e sociabilidade que fazem parte da cultura do ciberespaço<sup>36</sup> oportunizam uma interação diferenciada com a narrativa. Assim, Jenkins (2007, p. 1, tradução nossa) conclui que “um texto transmídia não apenas espalha ou dispersa as informações, mas principalmente oferece um conjunto de funções e objetivos que os leitores assumem, ordenando aspectos da história com base em sua própria vida cotidiana”. Nesse sentido, a interatividade é ofertada pelas propriedades das tecnologias e pela participação das propriedades da cultura. Por sua vez, para Lemos e Lèvy (2010, p. 22), a cibercultura refere-se a “uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação”.

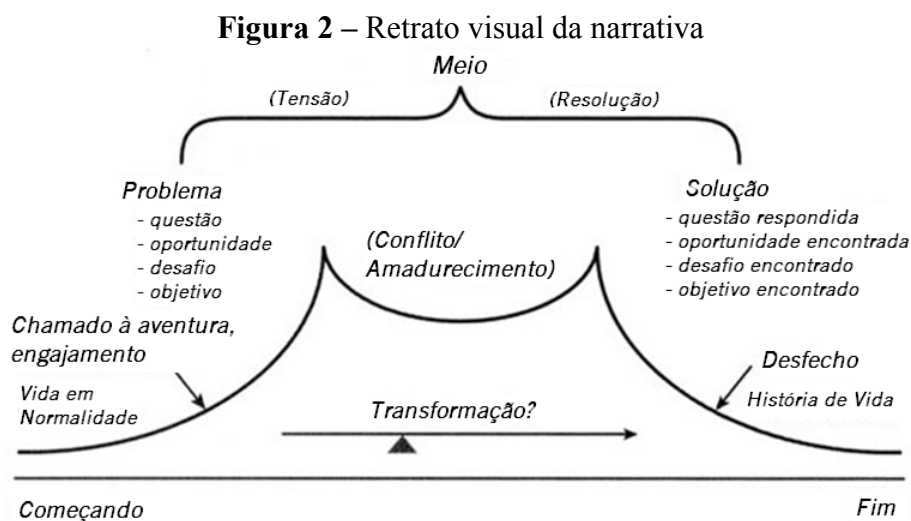
Como já mencionamos, a narrativa transmídia pode ser vista como um raciocínio, de forma que os indivíduos acompanham uma história e vão fazendo suas conexões entre

---

<sup>36</sup> Ciberespaço é definido como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92).

as partes para a compreensão do todo. Nesse processo, o pensamento converge e não as mídias e tecnologias em si. Assim, cada indivíduo apropria-se do universo de forma única, já que as entradas de exploração são inúmeras, ou seja, cada parte da narrativa que foi espalhada por diversas mídias é um ponto possível de entrada para que a exploração seja iniciada.

Além disso, o texto narrativo tem como base uma ação ou um objetivo que envolve personagens, conflito, transformação, tempo e espaço. Nesse cenário, personagens que desejem algo ou tenham um objetivo a alcançar, deparam-se, na busca pelo objetivo, com um conflito ou confronto que dificulta o objetivo ser alcançado para, então, com esforço, alcançá-lo, tendo como desfecho uma transformação. A figura 2 apresenta um retrato visual da narrativa.



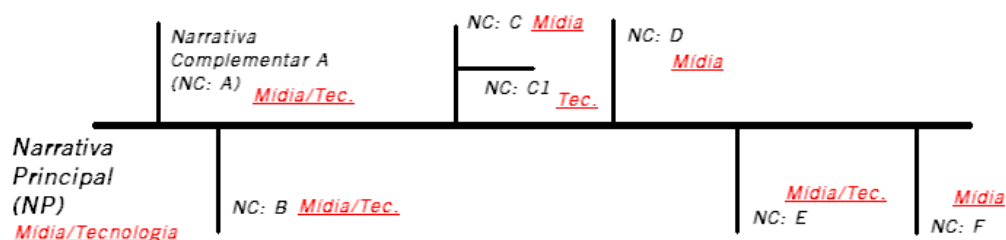
Fonte: Ohler (2008, tradução nossa)

Acerca de alguns exemplos de como a narrativa transmídia é projetada, podemos citar as séries de TV *Lost* e *Heroes* ou mesmo os filmes *Matrix*, *Senhor dos Anéis* e *Avatar*. Todos os universos ficcionais desses filmes e séries têm uma parte da narrativa, normalmente contada por meio de uma mídia de ampla audiência e destaque, como, por exemplo, a TV ou o cinema.

Entrelaçando-se com essa parte da narrativa há outras partes que a complementam, como a história de vida dos personagens principais e coadjuvantes, os lugares, os objetos que são usados pelos personagens etc. Essas narrativas complementares são microuniversos pertencentes a um universo amplo e global, em uma conexão dinâmica entre o passado, o presente e o futuro. Cada parte desse universo está disponível por meio

de variadas mídias, tais como: história em quadrinhos, blogs, perfis em mídias sociais, comunidades virtuais, livros, álbum de figurinhas, teatro, desenho animado, enciclopédias *on-line*, música, jogos etc. A figura 3 apresenta o mapa da narrativa transmídia com o universo global.

**Figura 3** – Mapa da narrativa transmídia completa



Fonte: Autoria própria

Ressaltamos ainda alguns aspectos sobre as escolhas das mídias e tecnologias, pois em cada pedaço da narrativa é preciso pensar qual a forma de participação que será esperada da audiência. Nesse sentido, Bautista (20[00] apud PRATTEN, 2011) estabelece, com base em duas formas de participação e duas formas de experiência, a classificação das mídias e tecnologias em uma narrativa transmídia: participação passiva e participação ativa, experiência individual e experiência social. Com essa classificação, a decisão de escolha das mídias e tecnologias torna-se mais criteriosa e consciente, relacionando-a com os sujeitos e com as habilidades e competências que serão envolvidas no processo de exploração da narrativa. Nessa situação, o letramento midiático vai sendo privilegiado.

É, portanto, no conjunto de habilidades e competências que são mobilizadas quando os indivíduos exploram o universo global (com seus microuniversos) que visualizamos o potencial educacional que a narrativa transmídia contém, pois ao buscar e acompanhar o fluxo informacional, o indivíduo constrói sua própria compreensão do todo, mediado pelos outros indivíduos que também estão na exploração do mesmo universo, sendo que cada mídia contribui de forma nova e única para o todo, mediante as variadas linguagens. Nessa perspectiva, quanto mais rica em elementos e em detalhes for a narrativa, com entrelaçamentos que estimulem a curiosidade para gerar a vontade de exploração, mais serão as oportunidades educacionais, bem como as oportunidades de privilegiar o letramento midiático nesse processo de exploração.



Visualizamos a proposta de utilizar os princípios da narrativa transmídia como uma prática de ensino-aprendizagem em virtude de suas potencialidades pedagógicas e educacionais que podem oportunizar uma dinâmica de aprendizagem mais interacional e envolvente entre os alunos e o objeto de conhecimento, favorecendo processos cognitivos mediados tanto pelo professor e pelos colegas quanto pelas tecnologias e mídias.

A esse respeito, Reilly (2009) defende que as interações digitais produzem mais conhecimento e influenciam o ambiente de aprendizagem de um modo substancial, impulsionando o desenvolvimento da cognição. Nessa direção, propomos que os alunos iniciem o contato com o conteúdo curricular na escola e mantenham esse contato explorando o objeto de conhecimento também fora dela. Assim, ao mesmo tempo, as habilidades e competências ligadas ao letramento midiático vão sendo estimuladas e trabalhadas.

É importante ressaltar que o aluno não apenas acessa o objeto de conhecimento como espectador, mas a exploração abrange, essencialmente, a interação com o objeto de conhecimento, bem como com os demais alunos e o professor. Desse modo, o aluno, cooperativa e colaborativamente, acessa, amplia e complementa o objeto de conhecimento por meio de mídias que são bidirecionais, favorecendo uma aprendizagem permanente nos espaços formais e informais de educação.

#### **4.2.2 O processo cognitivo: percepção, atenção e memória**

Em experiências transmidiáticas, a percepção, a atenção e a memória impulsionam o desenvolvimento cognitivo quando se está interagindo com o objeto de conhecimento. Ou seja, o aluno guarda, recupera e decodifica as informações sobre assuntos de seu interesse na memória. Dessa forma, são os mapas cognitivos que vão permitir que se façam a localização e as ligações entre diferentes informações ao acessar e explorar o objeto de conhecimento (STACKELBERG, 2012).

Acerca da percepção, atenção e memória, foram pesquisadas por Vygotsky (1998) e seus colaboradores, numa relação entre desenvolvimento e aprendizado. Para eles, a percepção inicialmente se dá baseada em mecanismos neurológicos inatos, sendo submetida gradualmente a processos de controle voluntário, a partir da mediação simbólica. Assim, a percepção com o mundo não se dá em termos isolados, mas a partir do todo, de um conjunto e não por várias informações sensoriais. Ou seja, principalmente, a

partir da internalização da linguagem e dos conceitos culturais, o indivíduo percebe o conjunto e não somente suas partes. Assim temos como resultado objetos, eventos e situações rotulados pela linguagem e categorizados pela cultura. Dessa forma, percebemos o mundo real tirando conclusões baseadas em conhecimentos prévios e informações da situação que vivenciamos.

Matlin (2004 apud PADOVANI; MOURA, 2008) define a percepção como um processo que usa o conhecimento prévio para reunir e interpretar os estímulos registrados pelos sentidos. Já para Grandjean (1998), a percepção é a interpretação dos estímulos captados pelos sentidos em que se formam conscientes retratos do mundo exterior. Assim, a percepção é a conclusão, é dar sentido e significado ao que é captado pelos órgãos sensórios.

Uma experiência transmidiática de acesso e exploração a novos objetos de conhecimento envolve “atividades cognitivas que estão relacionadas à maneira como o indivíduo adquire, codifica, armazena, decodifica, processa e aplica o conhecimento” (GOLLEDGE, apud PADOVANI; MOURA, 2008, p. 21). Nessa perspectiva, muitas vezes, não nos damos conta de quantas etapas estão envolvidas nos processos de navegação e orientação em algum ambiente, seja ele físico, seja virtual.

Em seu cotidiano, o indivíduo explora, observa sinalizações, segue rotas, cria rotas, consulta mapas, busca ou solicita informações, consulta outras fontes disponíveis, analisa as informações coletadas, compara e cria alternativas de solução para o problema ou desafio, escolhe o melhor caminho, aplica conhecimentos, busca ponto de referências, entre outras ações. Nesse percurso, diferentes processos cognitivos são ativados. Além dos sistemas perceptivos, a atenção também está presente no processo cognitivo desencadeado em uma experiência transmidiática de aprendizagem. É pela atenção que o aluno decide que informação priorizar, ou seja, ele seleciona um ou mais canais perceptuais para perceber a informação que acha importante.

Segundo Vygotsky (1998), a atenção dá-se de forma semelhante à percepção. Os bebês nascem com mecanismos de atenção involuntária e, ao longo do desenvolvimento, o indivíduo torna-se capaz de dirigir sua atenção voluntariamente para elementos do ambiente que considera importante, porém, a atenção involuntária continua presente nele, já que fortes ruídos ou movimentos repentinos também despertam sua atenção. Dessa forma, ocorre uma seleção das informações com as quais o indivíduo vai interagir. Se a

seleção perceptiva não ocorresse, a quantidade de informações seria tão grande e desordenada que seria impossível uma ação do organismo no mundo de forma organizada.

Para Guimarães (2004 apud PADOVANI; MOURA, 2008), a atenção é a base para a memória e para os processos mentais de mais alto nível, tendo cada tipo de atenção sua influência sobre a interação humano-computador. Além disso, a autora distingue quatro tipos de atenção, quais sejam:

- Focada – direcionada a uma única fonte;
- Seletiva – prioritária para uma fonte;
- Dividida – simultânea em várias fontes;
- Sustentada/contínua – direcionada a uma única fonte por longos períodos.

Dessa forma, no caso da sala de aula, o aluno pode determinar qual tipo de atenção deseja empregar para cada situação e fonte, lembrando que os quatro tipos de atenção podem ser utilizados, de acordo com os interesses do aluno. Quanto à atenção ou à falta dela, pode favorecer ou degradar o armazenamento da informação na memória, principalmente na memória de curto termo, também chamada de curto prazo. Essa memória armazena uma quantidade pequena de informação que varia entre  $7 \pm 2$ , por um tempo de 5 a 30 segundos. Vale ressaltar, que nem todas as sensações transformam-se em percepções, nem todas as percepções passam à memória de curto termo e somente algumas delas são armazenadas na memória de longo termo (IIDA, 2005 apud PADOVANI; MOURA, 2008).

Já a memória de trabalho, que é temporária, é o meio do caminho entre a memória de curto e longo termo. Informações que chegam da memória de curto termo são trabalhadas, são concatenadas na memória de trabalho, para depois ser enviadas para a memória de longo termo. Ela é, portanto, uma memória temporária, e as informações ali contidas podem ser retidas por um tempo bem maior (dias e meses) que a memória de curto termo (segundos e minutos), porém, não de forma permanente.

Convém observar que a memória transforma-se ao longo do desenvolvimento humano com forte influência da linguagem e dos significados. Para Vygotsky (1998), a memória natural, não mediada, é mais presente nas determinações inatas do indivíduo, partindo de estímulos externos sobre eles. Ou seja, é o registro involuntário de experiências que acumulam informações e estas, em situações posteriores, podem ser utilizadas. Já a memória mediada, além do registro das experiências, recuperação e uso posterior, faz uso da ação voluntária do indivíduo, usando elementos mediadores como apoio para lembrar

de informações ou de conteúdos específicos. Segundo Vygotsky (1998), o uso de signos aumenta significativamente a capacidade de memorização, estabelecendo claras relações com o processo de aprendizagem.

Borges e Souza (2002), por sua vez, explicam que a memória de trabalho também é responsável pelo retorno, pela recuperação das informações que estão na memória permanente, até um meio de saída (fala, escrita etc.). Usando algum tipo de mecanismo, a recuperação é feita e levada à memória de curto termo. Em relação aos mecanismos de recuperação, podem ser: analogias, metáforas, regras, exceções às regras, mnemônicos ou outros tipos de auxiliares que o ser humano usa para “não esquecer” de algo. Dessa forma, as informações que chegam e saem da memória permanente passam pela memória de trabalho, na qual as informações são tratadas e organizadas.

Sob essa ótica, propormos a aprendizagem por meio de uma experiência transmidiática pode ser eficaz para que, além de garantir a percepção e o acúmulo de conhecimento, seja possível mobilizar e ativar variados esquemas cognitivos múltiplos, formados pelo uso simultâneo de diferentes funções cerebrais, ao se trabalhar as informações que chegam pelos órgãos sensórios.

Nesse sentido, a aprendizagem transmídia realiza-se por quatro estágios básicos, quais sejam: descobrir, conhecer, conectar e apropriar-se, que estimulam o pensamento e as ações dos alunos quando estão acessando e explorando o objeto de conhecimento. Os quatro estágios serão descritos e discutidos no próximo tópico.

#### **4.2.3 Orientações pedagógicas para a aprendizagem transmídia**

Segundo Jenkins (2011), a transmídia ainda está em um período de experimentação e inovação. Por essa razão, “novos modelos estão surgindo por meio de práticas de produção e debates críticos, e nós precisamos estar abertos para uma ampla gama de variações do que significa transmídia em relação a diferentes projetos” (JENKINS, 2011, p. 1, tradução nossa).

Dessa forma, com as adaptações necessárias, já que os objetivos e as intenções direcionados ao entretenimento e à educação são distintos, estamos trazendo alguns princípios da narrativa transmídia que, após adaptados, são orientações no desenho de uma abordagem teórico-prática de ensino-aprendizagem. Quanto a essa abordagem, a principal estratégia de planejamento é pensar e projetar um objeto de conhecimento que seja

expansível, partindo do objetivo da aprendizagem para definir como e quão expansível o objeto de conhecimento pode ser. Essa expansão é, inicialmente, planejada pelo professor, mas na ação pedagógica, os alunos podem expandir o objeto ainda mais.

De acordo com Fleming (2013, p. 371, tradução nossa), podemos definir aprendizagem transmídia como “a aplicação de técnicas das narrativas, combinadas com o uso de múltiplas plataformas de mídia para criar um cenário de aprendizagem imersivo que permite pontos de entrada e saída multivariados de aprendizagem e ensino”. Em linhas gerais, referimo-nos a ler e a escrever em nova abordagem, por meio de variados gêneros textuais que transitam nas mídias e tecnologias. Para tanto, estamos propondo um contato interacional não linear com o objeto de conhecimento. Dessa forma, a aprendizagem transmídia parte de quatro estágios básicos, adaptados e ressignificados da narrativa transmídia<sup>37</sup>, a saber: descobrir, conhecer, conectar e apropriar-se.

Sob essa ótica, os alunos, em primeiro momento, descobrem o objeto de conhecimento e fazem conexões com a ciência, a vida, a cultura e as demandas sociais. Nessas conexões, vão conhecendo mais o objeto de conhecimento para, então, apropriarem-se dele, recriando-o. Esses quatro estágios fazem parte de um ciclo que vai se repetindo ao longo do processo de aprendizagem já que as conexões podem levar a novas descobertas e a novas apropriações acerca do objeto de conhecimento ou mesmo a novos objetos a ser conhecidos.

A aprendizagem, aqui, é entendida em termos de um conceito geral como “um processo dinâmico e ativo que produz modificações cognitivas e comportamentais, relativamente duradouras, mesmo que não imediatamente visíveis, nos indivíduos” (SANTAELLA, 2013b, p.189-290).

Em todos os quatro estágios, as tecnologias e mídias deixam de ser apêndices tecnológicos e se integram à aprendizagem como ferramentas cognitivas, ou seja, capazes de expandir a capacidade intelectual dos alunos (WESTON; BAIN, 2010 apud ALMEIDA & VALENTE, 2011), ao acompanharem e agirem sobre o fluxo informacional acerca do objeto de conhecimento. Nessa concepção, as tecnologias e mídias são vistas como instrumentos mediadores na relação aluno e objeto de conhecimento, externos ao indivíduo com a função de mudar ou controlar processos da natureza nas ações concretas (VYGOTSKY, 1998).

---

<sup>37</sup> Long (2013, tradução nossa) propõe o uso de quatro estágios nos projetos em narrativa transmídia: descobrir, coletar, consumir e reagir.

A esse respeito, Fleming (2013, p. 371, tradução nossa) acrescenta que “a aprendizagem transmídia combina as capacidades das tecnologias onipresentes, as experiências da vida real e a pedagogia centrada no aluno, retiradas de uma rica ecologia de conteúdo e mídia”. Nessa perspectiva, ao explorar o objeto de conhecimento, os alunos o estão descobrindo. Além disso, a aprendizagem por meio da descoberta envolve constantemente os alunos na exploração de alternativas desafiadoras para desvendá-lo e conhecê-lo (BRUNER, 2001).

Entretanto, para que esse processo de descoberta seja possível, o professor não deve entregar o objeto de conhecimento pronto e acabado, em forma de dados informativos, como tanto tem sido feito nas salas de aula. É, portanto, fundamental que haja espaços e brechas para que os alunos possam descobri-lo e explorá-lo. O professor, por sua vez, deve estimulá-los com perguntas sem respostas, menção de rotas alternativas para ser percorridas, bem como com indicação de espaços a ser complementados pelos alunos a partir da exploração individual e coletiva. Dessa forma, considerando o objeto de conhecimento como um universo a ser explorado (o todo), cada parte complementar que o aluno conecta com o todo tem o objetivo de engajá-lo em sua própria aprendizagem.

De acordo com Bruner (1969 apud MOREIRA, 1999), o ambiente ou os conteúdos de ensino têm de ser percebidos pelo aprendiz em termos de problemas, relações e lacunas que ele deve preencher, a fim de que a aprendizagem seja considerada significativa e relevante. Nesse sentido, não há uma rota fixa e pré-determinada para a descoberta do objeto de conhecimento pela exploração. Acerca disso, Luria (1981 apud OLIVEIRA, 1992) ajuda-nos a entender que, mesmo para simples tarefas ou problemas, a complexidade dos sistemas funcionais dirige a realização da tarefa por rotas diversas, mobilizando diferentes partes do aparato cognitivo.

Nessa direção, não apenas o processo de aprendizagem por descoberta mas ainda os achados dos alunos e as rotas percorridas vão sendo compartilhados entre eles, mediados pelo professor e pelos instrumentos da cultura, como signos e significações. Dessa forma, juntos, conhecem e estabelecem conexões acerca do objeto de conhecimento, chegando a conclusões que sozinhos, talvez, não chegassem. O pensar e o agir com a ajuda do outro são, portanto, estimulados na aprendizagem transmídia. A esse respeito, Santaella (2004, p. 151) ressalta que “todo pensamento é indissociável da percepção e da ação”.

Já Bruner (1986 apud DOLL JR., 1997), recorrendo à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, afirma que o indivíduo é capaz de ampliar e aumentar sua

consciência pessoal pela interação entre o seu próprio entendimento reflexivo e o entendimento reflexivo do outro. Nessa perspectiva, o aluno consegue acompanhar os pensamentos e as atividades do outro (professor e colegas), ainda que não seja capaz de construí-los sozinho. Para Bruner, nas ZDP, o aluno é capaz de utilizar as sugestões dos colegas e de se organizar com a ajuda do outro. Assim, a relação com o outro social tem um papel essencial nas concepções de Vygotsky (1998) acerca da constituição do ser humano como tal. Portanto, esse ser constitui-se em dupla natureza: como membro de uma espécie biológica que apenas se desenvolve, e como interno em um grupo social.

Para Bruner (1990, p. 42 apud DOLL JR., 1997, 142), as noções de si mesmo (*self*) “se desenvolvem da experiência num mundo de significados, imagens e vínculos sociais”. O autor complementa dizendo que a noção de si mesmo é um elemento-chave na transação conhecedor-conhecido. Já a consciência reflexiva voltada para dentro (si mesmo) e para fora (sociedade) é o instrumento intelectual que os indivíduos usam para efetivar essa transação conhecedor-conhecido. Para Bruner (2001, p. 8), a “cultura molda a mente”, no sentido de educar/formar.

Os estudos devem focalizar os significados em cujos termos de si mesmo é definido tanto pelo indivíduo como pela cultura na qual ele participa [...] em sintonia com as práticas nas quais os significados de si mesmo são atingidos e colocados em uso. Esta, com efeito, nos oferece uma visão mais distribuída do si mesmo (BRUNER, 1997, p. 101).

O ato de descobrir por si mesmo ou com a ajuda do outro, assim como o de compartilhar seus achados com o outro acerca do objeto de conhecimento também estimulam a capacidade da inteligência coletiva em que cada um sabe algo e, juntos, agrupando os conhecimentos, vão mais longe, em direção a um objetivo comum. Essa exploração coletiva do objeto de conhecimento é propiciada e facilitada pelas diversas tecnologias e mídias. A inteligência coletiva é um dos componentes fundamentais na cultura da convergência e uma das habilidades relacionadas com o letramento midiático, como já mencionamos anteriormente.

Sob essa ótica, Fleming (2013) reforça a importância de os professores assumirem a responsabilidade de inserção do letramento midiático no processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens, não mais como escolha opcional. A pesquisadora diz que

[...] precisamos ser capazes de munirlos com as habilidades de que precisam para serem eficazes “usuários e consumidores” de conteúdo e informação em todas as plataformas de mídia, oferecendo para eles experiências de aprendizagem participativas que os encontrem, onde estão prontos para aprender. Esse é um conjunto de habilidades e competências que, até agora, poucos professores afirmam ter, mas é uma área de desenvolvimento do professor, não mais opcional. Nossos jovens precisam dessas habilidades, e nós, como professores, temos a responsabilidade de vê-los desenvolvendo-as com o nosso apoio (FLEMING, 2013, p. 372, tradução nossa).

Durante toda a aprendizagem transmídia, as atividades são pensadas com o objetivo de desenvolver e/ou mobilizar habilidades e competências ligadas ao letramento midiático. Atividades essas que podem ser articuladas com e sem o uso de tecnologias e mídias, como, por exemplo, a capacidade de simulação que pode ser trabalhada apenas oralmente em sala de aula, a partir do questionamento sequencial do “E se?”: E se não existisse o petróleo no planeta? A partir dessa condição, os alunos vão simulando as situações e, com isso, vão refletindo sobre e estabelecendo conexões com o meio ambiente, o planeta, a vida na terra, a política externa, as relações internacionais, o mercado, a mobilidade urbana etc.

Esse é um exemplo relatado pelo aluno H\_16, quando perguntado se havia algum assunto que ele viu em sala de aula e teve vontade de saber mais por conta própria fora da escola. A resposta foi:

H\_16: No ano passado o professor falou muito sobre petróleo e se o petróleo acabasse no mundo. E eu fiquei muito interessado e assisti vários vídeos no youtube falando disso, participei muito. Gostei do assunto. Voltei a falar muito com o prof. O prof. falava muito sobre esse assunto comigo.

Pesquisadora: Por que você quis saber mais? Por que achou interessante saber mais?

H\_16: Porque o petróleo é um combustível fóssil que vai acabar um dia. Se a gente não estiver preparado, a gente volta para a idade da pedra.

Com esse questionamento, o professor o fez refletir sobre sua própria vida e sobre a humanidade. Esse foi o gatilho para continuar aprendendo sobre aquele assunto. A partir disso, destacamos a importância de o professor estar aberto e abrir espaço em sala de aula, mesmo que o tema da aula já seja outro, para escutar o que os alunos têm a dizer. Ou seja, receber as informações e ampliar, construindo um diálogo científico e acadêmico acerca do objeto de conhecimento.

Na aprendizagem transmídia, o estágio *conectar* refere-se à conexão que orienta a prática pedagógica do currículo escolar com a vida e a cultura do aluno, assim como com a



realidade com base no passado, presente e futuro. No caso exemplificado, pode ser que o professor não tenha usado a estratégia do “E se?” conscientemente, no entanto, o objetivo de instigar o aluno na construção do seu próprio conhecimento foi atingido.

Um dos professores pesquisados, Quina, durante nossas conversas, foi mudando sua prática e muitas das suas ações foram compartilhadas conosco, como a que segue acerca do “E se?”, que teve como foco motivar os alunos para atuarem coletivamente para a solução de um problema. Em seu relato, Quina destaca a participação dos alunos e sua postura em sala de aula.

Eu comecei a brincar com eles em sala sobre o “e se?”: “E se alguém vier no quadro, e se alguém contrai a questão e se alguém apagar (a resposta)”. Foi emocionante porque, no final, 100% da questão estava resolvida, 100%! Eu fico emocionada porque se a gente age em coletividade, pensando no macro da sociedade. Se cada um fizesse a sua parte... Eu estou vendo que o caminho é por aí, o caminho não é mais só a questão no quadro, uma aula morta. Isso tá mexendo muito mesmo comigo. Eu saio triste da escola quando eu dou uma aula assim morta. Eles resolveram 100% (da questão) e eu saí daqui radiante e feliz. Eu dava o piloto para quem queria vir no quadro e no final, a gente chegou no consenso que se a gente agir em coletividade, a gente chega em 100%. Era uma questão de matemática, mas cada um foi fazendo o seu e eu falava: “Não. Não é para apontar e dizer que estava fazendo de errado não. É para ir lá, apagar e dar minha contribuição”. Só que chegou em um ponto que um apagava e o outro escrevia, um apagava e outro escrevia. Aí eu disse: “Esse não é o objetivo. Vamos apagar e continuar, senão não vamos sair do canto”. Aí, foi interessante que eles continuaram. Eu disse para eles: “o objetivo dessa tarefa não é dizer: Você está errado. É ajudar e continuar”. Quando isso acabar (nossa pesquisa na escola), eu não quero parar. Eu levo para minha outra escola. Murta leva para outra. [...] O começo é sempre o começo e é difícil (QUINA, 2014 [informação verbal]).

Com essa estratégia, Quina promoveu o diálogo aluno-aluno e aluno-professor, além disso, mediou um processo de cooperação para a solução de um problema. Dessa forma, abriu espaço para que os alunos fossem construindo seu conhecimento ao refletir e agir, contribuindo para a solução do problema. Para Freire (1996, p. 52), “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Em vez de liquidar logo o assunto, colocar a questão no quadro e resolvê-la, explicando aos alunos, Quina optou por uma prática interacional. Pode ter usado mais tempo de sua aula para dar conta daquele assunto curricular, no entanto, tornou a aula

alegre e promoveu o diálogo em sala de aula, algo que, para os alunos, é uma característica de aula boa.

Quina vem mudando sua prática porque tem percebido que as estratégias de ensino usadas em uma aula tradicional não estão funcionando. Nesse sentido, está revendo sua didática, particularmente, vem pensando em como aliar o currículo escolar às demandas socioculturais para que a aprendizagem seja cheia de significados e não de tópicos desconectados da realidade. Em outro relato, acerca de outra estratégia de ensino que adotou, Quina busca explorar os conhecimentos prévios dos alunos para, então, seguir adiante.

O ensino... a gente chegando lá e fazendo do que jeito que a gente aprendeu a fazer, não tá mais funcionando. Pronto, dei uma aula numa sala lá sobre ponto, reta e plano. Dei uma aula tradicional, assim, coloquei o ponto etc. Do jeito tradicional, você chega lá e eles tão todos assim, parados, cabeça baixa. Mas aí, na outra sala que eu entrei, eu comecei e escrevi lá (no quadro) “Números”. Aí, perguntei: “Para que servem os números?” E eles ficaram esperando eu dar a aula, né? Eu disse: “Não, eu que quero saber de vocês o que é um número”. [Um aluno disse] “Não, mas o professor é você”. Então tá, aí começaram: “número é...”. Eu falei: “E por que que criaram? Por que os matemáticos pararam para estudar isso aí?” Aí, eles: “por necessidade”. Eu perguntei: “De quê?” Aí foi puxando, foi puxando, um disse: “para contar”. Outro disse: “para medir o tamanho da pessoa”. E outro falou: “para pesar”. E aí eu comecei a anotar as informações e, dali a pouco, tá todo mundo contagiado, com interesse. Aí é importante eu retomar isso na outra aula porque se eu não retomar e passar adiante, isso vai ficar esquecido. A aula fica mais alegre e muito mais dinâmica (QUINA, 2014 [informação verbal]).

A esse respeito, Cortella (2006, p. 124) diz que “a criação e recriação do conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas”. É isso que Quina vem fazendo, ou seja, vem pensando formas prazerosas de trabalhar o currículo escolar com seus alunos. Em relação a *currículo*, essa é uma palavra que se origina do latim *curriculum* e do verbo *currere*, com significado de corrida e correr, respectivamente. Assim, o currículo passa a ter o sentido de um curso a ser corrido, de uma trajetória de um curso.

Para Bruner (1990 apud DOLL JR., 1997), um currículo orientado para o *currere* torna centrais a autorreflexão, a imaginação e o discurso público, essência da transformação. A esse respeito, o autor propõe um currículo não apenas para verificar o que foi apreendido mas também para entender os porquês das escolhas feitas e dos procedimentos adotados. Nessa perspectiva, a relação professor-aluno deixa de ser apenas

informativa (unilateral) para tornar-se dialógica (bilateral) e os processos avaliativos também se alteram passando da ênfase somatória para a generativa. Em suma, o autor orienta que é preciso pensar e desenvolver planos curriculares que façam uso das interações dialógicas aluno-aluno e aluno-professor.

Ao tratar a relação dialógica entre aluno-professor e aluno-aluno e ao pensar no currículo escolar, remetemo-nos a Freire (2011, p. 91) que esclarece, dizendo que a “educação é comunicação, é diálogo, na mediada em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Esses significados são construídos socialmente e compartilhados pelos indivíduos pela linguagem.

Assim, o currículo, como uma construção social, é continuamente reconstruído, sendo, portanto, afetado, visto que resulta das mudanças socioculturais, econômicas e políticas da sociedade e deve contemplar uma interação dialógica entre a escola, a vida, a cultura e o conhecimento socialmente aceito. Nesse sentido, Almeida e Valente (2011, p. 14-15) descrevem o movimento de adoção de um currículo dinâmico que é planejado pelo professor e alterado conforme as demandas sociais e necessidades dos alunos.

O currículo não se restringe à transferência e aplicação do conteúdo prescrito em documentos de referência para repassar ao aluno no contexto da sala de aula. O currículo se desenvolve na reconstrução desse conteúdo prescrito nos processos de representação, atribuição de significado e negociação de sentidos, que ocorrem primeiro no momento em que os professores elaboram o planejamento de suas disciplinas levando em conta as características concretas do seu contexto de trabalho, as necessidades e potencialidades de seus alunos, suas preferências e seu modo de realizar o trabalho pedagógico. Em seguida, o currículo é ressignificado no momento da ação quando os professores alteram o planejado no andamento da prática pedagógica conforme as demandas emergentes de seus alunos, o seu fazer e refletir na ação (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 14-15).

Assim sendo, a cada novo conteúdo prescrito no currículo a ser abordado em sala de aula com os alunos, é fundamental que o professor planeje, a partir dos objetivos de aprendizagem, como será a abordagem de interação do objeto de conhecimento. Na aprendizagem transmiídia, o currículo é continuamente relacionado com as demandas socioculturais, a vida, o passado, o presente e o futuro. Essas conexões são estimuladas e mediadas pelo professor, por meio de perguntas, pedaços de informações; porém, é o aluno que os articula na sua descoberta e compartilha, com os colegas, acerca do que está

explorando, refletindo sobre os achados e as conclusões, fazendo uso de tecnologias e mídias.

Quanto à integração das tecnologias e mídias no currículo, Fleming (2013, p. 377, tradução nossa) ressalta que “se forem executados de forma eficaz, o currículo e a tecnologia tornam-se um”, sem que se perceba sua imposição descontextualizada de uso. Como mencionamos, eles são instrumentos cognitivos, apoiando o contato interacional com o objeto de conhecimento.

Nessa exploração do objeto de conhecimento, o professor orienta atividades que privilegiam o letramento midiático, já que algumas habilidades e competências são mobilizadas nesse processo de exploração do objeto de conhecimento, como, por exemplo, a negociação com os colegas, a visão crítica sobre as informações e suas fontes, a seleção dos dados, o acompanhamento do fluxo informacional, dentre outras. Além disso, quanto mais o aluno explora o objeto de conhecimento tanto mais informações ele acessa e, dessa forma, com a mediação do professor, vai selecionando, organizando, sintetizando as informações que ele traz do cotidiano, da sua cultura e das fontes diversas já registradas. Nesse processo, ele vai conhecendo e negociando as significações acerca do objeto de conhecimento.

Para Vygotsky (1998), é a cultura que fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo das significações que permite construir a ordem e a interpretação das informações do mundo real. Também, sobre as significações, segundo Bruner (2001, p. 16), elas “têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criadas. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade”. O autor ressalta ainda que “por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura” (BRUNER, 2001, p. 16).

Já Oliveira (1992, p. 30), estudiosa das concepções de Vygotsky, ressalta que “as formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”. O conhecer para atribuir sentido refere-se, na aprendizagem transmídia, ao aluno entrar em contato com o objeto de conhecimento por sua curiosidade, seu interesse e importância para, assim, conhecê-lo e não apenas dar-se conta dele.

Ao planejar as relações entre o currículo e as demandas sociais, o professor abre espaço para que os alunos façam suas próprias conexões entre a sua vida e o objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, o objeto de conhecimento aproxima-se do cotidiano do aluno, da sua cultura, fazendo com que ele possa se interessar mais pelo processo de aprendizagem, envolvendo-se, por conta própria, na busca de informações e de respostas que satisfaçam a sua curiosidade.

Na aprendizagem transmídia, as práticas em sala de aula têm como objetivo incitar o aluno a estender o contato com o objeto de conhecimento, por conta própria, quando não está nas dependências da escola. Além disso, o retorno dessa ação autônoma, por parte do aluno, é resgatada em sala de aula para que o professor possa mediar o processo e estimular novas conexões que passam a ser permanentes, sem rupturas entre os espaços formais e informais de educação.

Vygotsky (1998) coloca que o pensamento tem sua origem na motivação, por inclinações, necessidades, impulsos, emoção, interesses e afeto. Para o autor, acerca das dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico do homem, quando a tarefa é importante para o indivíduo e

[...] quando um ato de pensamento relativo à resolução de uma tarefa de importância vital para a personalidade, torna-se claro que as conexões entre pensamento realista e as emoções são frequentemente muito mais profundas, fortes e impulsionadoras e mais significativas (VYGOTSKY, 1987, p. 348 apud OLIVEIRA, 1992, p. 83).

Outros autores também evidenciam a importância da motivação, do interesse e da curiosidade do aluno no processo de aprendizagem. Nessa direção, para Bruner (2001), a motivação é intrínseca e extrínseca, já que são os motivos que provocam o interesse para aquilo que vai ser conhecido na aprendizagem.

Já para Almeida e Valente (2011, p. 50), o professor deve planejar “atividades que despertem a curiosidade dos alunos pela descoberta, o aprender com o outro e a compreensão dos problemas de seu contexto e do mundo”. Freire (2011, p. 28-29), por sua vez, enfatiza que conhecer “exige uma presença curiosa do sujeito em face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade, demanda uma busca constante, implica invenção e reinvenção”. De acordo com Cortella (2006), a busca pelo gosto e pelo prazer do que se está fazendo faz parte do universo discente.

Desse modo, ressaltamos que o professor deve buscar estratégias que levam em conta o interesse e a motivação dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem e

como parte de uma rede de significações, quando está interagindo e dialogando acerca do objeto de conhecimento com seus colegas em sala de aula e fora dela, com base em tecnologias e mídias *on-line*. Valer-se de personagens, lugares, fatos e acontecimentos, assim como de artefatos que se destacam para conhecer o objeto de conhecimento pode ser um caminho valioso para incitar a motivação dos alunos no processo de aprendizagem. Esses são elementos básicos em uma estrutura de narrativa, prendendo a atenção de quem a explora.

Na continuidade dos estágios da aprendizagem transmídia, adotamos nesta tese, a concepção de que essa aprendizagem, refere-se a reagir ao que foi conhecido, recriando-o e reinterpretando-o em uma ação consciente da realidade. A apropriação leva o aluno a ter a propriedade sobre o objeto de conhecimento, tornando-o seu. Para Vygotsky (1998), esse processo estabelece-se pela internalização. Dessa maneira, o indivíduo, ao tomar posse das formas dadas pela cultura, torna-as suas e as utiliza como instrumentos pessoais de pensamentos e ação no mundo.

Assim, a apropriação do objeto de conhecimento permite ao aluno transportá-lo para diferentes contextos, recriá-lo a partir de suas próprias intenções e objetivos, ou seja, ressignificá-lo. Nesse sentido, muitas atividades podem ser elaboradas para estimular a recriação do objeto de conhecimento. Assim, o letramento midiático vai sendo privilegiado no pensar e no agir com e sobre o objeto de conhecimento.

A esse respeito, Bruner (1968) lista três processos quase simultâneos em um ato de aprender, ou seja, que ocorrem na aprendizagem de um assunto. São eles: aquisição, transformação e avaliação (crítica). Para ele, primeiro se adquire uma nova informação, nova porque contraria ou substitui o que se sabia. Segundo, manipula-se esse conhecimento, adaptando-o a novas tarefas. Ou seja, a informação é manipulada para ir-se além dela, transformando-a. Terceiro, verifica-se se a forma como a informação foi manipulada é adequada à tarefa. O autor acrescenta que um episódio de aprendizagem reflete o que veio antes dele e permite que se vá para além dele.

Em suma, a aprendizagem transmídia tem o propósito de promover a aprendizagem a partir da extensão e exploração do objeto de conhecimento para que os alunos envolvam-se na descoberta, por iniciativa própria, dentro e fora da escola, indo além do que é apenas dado pelo professor. Nessa perspectiva, sugerimos um planejamento sistematizado da aprendizagem transmídia, por parte do professor, envolvendo algumas orientações pedagógicas para a sala de aula:

- Estabelecer conexões do objeto de conhecimento (assunto do currículo escolar) via passado, presente e futuro, fazendo o uso de estruturas narrativas ou de outros mecanismos para conectar as informações acerca do objeto de conhecimento;
- Acessar o objeto de conhecimento por meio de tecnologias e mídias (pelo menos 3 tipos, criando uma interação em multimodalidade, por exemplo, o livro didático, um filme e uma enciclopédia *on-line*);
- Relacionar o objeto de conhecimento com as demandas socioculturais, tornando-os relevantes para a vida atual em sociedade;
- Instigar a participação dos alunos através de perguntas que os façam pensar, pedaços de informações como pistas para que eles busquem as respostas e os complementos informacionais acerca do objeto de conhecimento. Ao mesmo tempo, com essa ação, o professor incentiva o uso de outras tecnologias e mídias e faz a mediação das descobertas dos alunos;
- Resgatar o interesse dos alunos e vinculá-los ao objeto de conhecimento com o intuito de estimular a expressão de si e o engajamento pela própria aprendizagem;
- Propiciar situações de aprendizagem individuais e coletivas para que o aluno seja protagonista e colaborador nos processos de aprendizagem;
- Estender os espaços de aprendizagem para além da sala de aula e da escola, numa dinâmica de vai e vem (escola ⇔ mundo), por meio de tecnologias e mídias em rede.

O planejamento das aulas, seguindo as orientações mencionadas, privilegiam o letramento midiático dos alunos no espaço escolar, pois nesse processo de exploração e descobertas estão sendo mobilizadas e desenvolvidas algumas habilidades e competências necessárias ao indivíduo para a interação com o mundo também por meio de tecnologias e mídias.

A figura a seguir apresenta um esquema com as habilidades e competências ligadas ao letramento midiático que buscamos observar no processo de intervenção pedagógica em aprendizagem transmídia. Esse conjunto de habilidades e competências, como mencionado na introdução, foi organizado por nós, a partir das concepções de autores e organizações como: Jenkins et al (2006); Livingstone (2004); Reilly (2009); Hobbs (2010); NAMLE (2007; 2014); P21 (2011).

**Figura 4** – Habilidades e Competências ligadas ao letramento midiático



Fonte: Autoria própria

Consideramos cinco habilidades/competências como essenciais para as ações de letramento midiático. São elas:

- Acessar as informações, contando também com conhecimentos operacionais;
- Comunicar através dos meios; compartilhando conhecimento e expressando pontos de vista e opiniões;
- Analisar e Avaliar conteúdo de mídia, verificando a confiabilidade e a credibilidade das informações;
- Criar mensagens, produzindo e remixando conteúdo de forma criativa e consciente, considerando suas consequências;
- Atuar sobre/com a mídia, participando com responsabilidade social, princípios éticos, e também, refletindo sobre essas ações.

A aprendizagem transmídia como abordagem pedagógica aberta e não rígida pode fornecer o suporte necessário para que a aprendizagem aconteça de forma prazerosa e pela participação constante dos alunos nesse processo. Quanto à avaliação, pauta-se não apenas na tomada de decisões adotada pelos alunos para atender as demandas da aula como também nas produções e atuação acerca do objeto de conhecimento que são feitas por eles.

Nesse cenário, acreditamos que a aprendizagem transmídia caminha na direção de uma pedagogia democrática que “envolva professores partilhando o poder com os alunos e unindo-se a eles no processo de desvendar mitos, desafiar a hegemonia e buscar métodos para produzir sua própria mídia alternativa” (KELLNER; SHARE, 2009, p. 11), para que,



juntos, assumam uma coparticipação crítico-cidadã no agir por meio das tecnologias e mídias na escola e em outros domínios.

A aprendizagem transmídia cria um cenário favorável e viável às condições escolares para o uso das tecnologias e mídias integradas ao currículo e ao processo de ensino-aprendizagem, já que o professor tem autonomia para definir quais tecnologias, mídias, gêneros textuais e linguagens quer utilizar na abordagem. Além disso, junto com os alunos, vai desenvolvendo seu próprio letramento midiático, pois abre espaço para que os alunos ajam com ele na produção do conhecimento, compartilhando suas linguagens, significações e tecnologias nas relações e conexões com a cultura e a vida.

No capítulo a seguir, descrevemos a sequências de aulas de Oiti em aprendizagem transmídia, destacando os momentos em que o letramento midiático foi privilegiado, bem como os momentos em que poderia ter sido abordado.

## 5 APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Sobre o tema organização de uma sequência textual de descrição e elementos descritivos, Oiti inicia um conjunto de aulas utilizando a aprendizagem transmídia como abordagem metodológica de ensino-aprendizagem. Assim, na expectativa de criar um fluxo informacional contínuo acerca dos objetos de conhecimento que se conectam entre as aulas, fazendo uso de algumas tecnologias e mídias iniciais para que os alunos os acessem, Oiti planeja uma sequência de seis aulas seguindo essa abordagem.

Observamos cinco delas, com um olhar minucioso e uma escuta atenta e sensível aos detalhes. Dessa forma, registramos – em áudio e em caderno de anotações – as falas, os procedimentos de ensino e aprendizagem, os gestos, tanto dos alunos quanto de Oiti. Em relação à sequência de aulas, sob orientação, Oiti registra em documento (Anexo B) que o conjunto de aulas tem como objetivo geral: assistir, analisar, ler e interpretar diversos textos. Já os objetivos específicos consistem em: reconhecer a qualidade da leitura e os diversos recursos para a leitura; bem como promover grupos de leituras e opiniões.

Quanto à mídia, foi planejado o uso de audiovisual e música. Mesmo não listado por Oiti em seu planejamento da sequência de aulas em aprendizagem transmídia, identificamos, no processo, o uso do livro didático (mídia impressa). Nesse documento, também estão os procedimentos metodológicos, a saber: assistir ao filme *Somos tão Jovens*; discussões acerca do filme; pesquisa sobre Renato Russo (em grupo) e leitura e comentários dos textos.

Os dados que foram coletados nesse conjunto de aulas, serão descritos densamente, a partir de nosso olhar sobre a aprendizagem transmídia realizada e suas potencialidades para o letramento midiático.

### 5.1 UM CONJUNTO DE AULAS EM APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA

#### 5.1.1 Aula 1

Para a primeira aula, Oiti planejou exibir o filme *Somos tão Jovens*, de Antônio Carlos da Fontoura, com 104 minutos de duração. O filme narra a trajetória, do anonimato à fama, de Renato Russo, vocalista da banda Legião Urbana. Ou seja, é uma obra biográfica sobre a juventude desse cantor.

Oiti vai até a sala de aula do 9º ano, saúda os alunos e os avisa que irão para a sala de vídeo, assistir ao referido filme. Enquanto aguardam 10 minutos pela liberação da sala de vídeo, Oiti tem uma conversa inicial com os alunos, mas não fala sobre o filme ou sobre o assunto do currículo escolar, apenas repete o título para os alunos que perguntam: qual é o filme?

Esse momento de espera da sala seria propício para orientar os alunos acerca do conteúdo curricular integrado ao filme, bem como para orientá-los quanto a uma visão crítica da mídia, dizendo que é uma obra de ficção, e mesmo sendo uma biografia, não é a realidade. Nesse momento, poderia iniciar um diálogo com a turma sobre as pessoas envolvidas no processo de produção de um filme, ressaltando que o conteúdo exibido traz a visão do diretor da obra. De qualquer forma, entendemos que não abordar esses tópicos antes da exibição pode ser uma estratégia de Oiti, cabendo, ao final do filme, esse diálogo com os alunos.

Já acomodados na sala de vídeo, Ipê<sup>38</sup>, professor responsável pelo local, já havia organizado tudo para a exibição já que, com antecedência, Oiti havia entregue o DVD a Ipê. De início, Ipê ressalta que não pode comer na sala, e deseja um bom filme a todos. Nesse dia, Oiti tem duas aulas seguidas com a mesma turma, de 50 minutos cada, tempo quase que suficiente para a exibição do filme. Para concluir sua exibição completa, considerando o tempo de espera de liberação da sala, Oiti precisou utilizar os 10 primeiros minutos da próxima aula que seria no mesmo local. Com isso, o próximo professor ajustou seu plano de aula, ficando em sala de aula um pouco mais, antes de ir para a sala de vídeo.

A sala de vídeo é composta por uma TV de plasma grande, caixas de som, ar condicionado, aparelho de DVD, um armário com equipamentos ao fundo e 40 cadeiras aproximadamente. O ambiente tem acústica satisfatória, iluminação adequada para exibição de filmes, mesmo no período matutino. De uma forma geral, a sala é adequada para a sua função. A sua utilização segue um cronograma por agendamento. Em alguns casos, os professores solicitam a reserva no mesmo dia em que querem utilizar, caso haja disponibilidade. Esse é um espaço que, com frequência, é utilizado pelos professores para exibição de audiovisual em geral: vídeos, filmes, slides etc. Os alunos também podem agendar o uso desse espaço. Isso, normalmente acontece quando eles apresentam algum trabalho que requer a exibição audiovisual.

---

<sup>38</sup> Nome fictício

Voltando à aula de Oiti, durante a exibição do filme *Somos tão Jovens*, alguns alunos, principalmente sentados no fundo da sala de vídeo, teclavam e olham fotos em seus celulares. As cenas com beijo ou manifestação de carinho, hetero e homossexual, causam risos, gritos e comentários entre os alunos. Como exemplo em uma das cenas de beijo, um aluno fala: “pode não, tá na escola”. Já sobre a cena de carinho entre dois rapazes, um aluno diz, em tom de graça para os demais colegas: “baitola, se tivesse beijo eu ia para casa que é melhor”. Nas cenas em que as músicas da banda Legião Urbana tocavam, alguns alunos cantavam, outros dançavam nas cadeiras.

Durante o filme, não houve intervenção de Oiti. Apenas ao final, quando estavam saindo da sala, falou: “O melhor vem amanhã”, deixando-os na expectativa sobre o que aconteceria, uma forma de motivá-los para a aula. Com o tempo de aula estourado, não houve tempo para qualquer intervenção. Assim, enquanto saíam, os alunos comentavam sobre as cenas, empolgados com o filme. A percepção que tivemos foi a de que gostaram do que viram.

### **5.1.2 Aula 2**

No dia seguinte, na segunda aula com a turma, Oiti ao entrar na sala de aula, saúda os alunos e pergunta sobre o filme. Uma aluna responde, dizendo: “Foi ótimo, se quiser passar de novo...”. Outra aluna diz: “Pesquisei sobre o filme”. Outra ainda diz: “Legião Urbana é tudo”.

O interesse de alguns alunos pelo filme fez com que eles pesquisassem por conta própria fora da escola para obterem mais informações. Nesse processo, acessaram informação de mídia. Esse é um dos propósitos da aprendizagem transmídia, ou seja, dar margem para que os alunos possam explorar o tema para além da sala de aula ou do que foi ofertado pelo professor. Assim, conheceram o filme, a partir da escola e de Oiti, e descobriram mais por conta própria.

Infelizmente, essa pesquisa inicial realizada por alguns alunos não foi mediada pelo professor ou mesmo enaltecida como uma atitude positiva para a aprendizagem, com o intuito de tornar essa prática familiar. Ao mediar a pesquisa por vontade própria dos alunos, Oiti poderia ajudá-los a interpretar os dados coletados e relacioná-los com o currículo. Segundo Moran (2007, p. 33), é preciso que o educador mobilize “o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais”.

Dando sequência à aula, Oiti anota no quadro algumas perguntas e pede para que os alunos se organizem em duplas para respondê-las, acrescenta ainda que podem realizar a pesquisa nos recursos que têm em sala, como o celular por exemplo. As perguntas anotadas no quadro devem compor uma produção de texto que, no final, será de um texto descritivo. São elas:

- Quem foi Renato Russo?
- O período em que surgiu a Legião Urbana?
- O que estava acontecendo no Brasil nesse período?
- Ouvir e trazer a escrita das músicas: Geração Coca-Cola e Que país é esse?
- Conectar => passado, presente e futuro.
- Como ouviram as músicas e pesquisaram sobre (descrever os procedimentos que adotaram para chegar às respostas).

Oiti explica a atividade, destacando o que os alunos devem realizar. No entanto, queixa-se do barulho com a conversação da turma e questiona-os sobre um aplicativo de celular que mede a temperatura da sala e os decibéis quando há os 44 alunos. Ficou claro que, em algum momento anterior, já haviam combinado de medir isso, como uma tentativa para reduzir o barulho em sala de aula, se os alunos conhecessem esses valores.

Ao envolvê-los na busca por respostas a um questionamento, mesmo que esse não seja do seu conteúdo curricular, Oiti abre espaço para o letramento midiático, mesmo que de forma inconsciente, pois os alunos terão de procurar um aplicativo que faça essa medição, vão instalá-lo no celular, aprender a mexer nele e, ao fazer a medição, analisarão os resultados, podendo fazer comparações com dados de outros ambientes. Nesse processo, utilizam o celular como meio de acesso e medição na solução de um desafio, mobilizando as habilidades e competências para acessar, inclusive operacionalmente, analisar e avaliar os dados, além de compartilhar os achados.

Voltando à aula, enquanto os alunos copiam a atividade do quadro, especulam algumas respostas em voz alta sobre as questões do quadro, expressando seus conhecimentos prévios, bem como suas opiniões. Um diz: “Ele foi um cachaceiro”. Outro, pergunta: “E ele morreu?”. Um terceiro questiona: “Morreu de quê?”. Outro aluno responde: “HIV”. Outro aluno ironiza, dizendo: “pobre, poeta, não bebia e não fumava. Ele foi um santo”. Ouvindo a fala dos alunos, Oiti apenas informa a todos que Renato Russo já morreu, mas não complementa a informação dada.

Na aprendizagem transmídia, os pedaços de informações são como pistas para se chegar às respostas, orientando os alunos, além disso, objetivam aguçar a curiosidade deles

para que tracem um caminho em busca das respostas. Assim, é essencial que o professor não entregue o conteúdo pronto, como os alunos esperam que ele faça, pelo contrário, o professor deve orientar e direcionar as ações dos alunos, deixando em evidência que há um desafio a ser solucionado ou algo a ser pesquisado.

O mesmo podemos dizer sobre as perguntas que colocam o pensamento dos alunos em movimento, ou seja, perguntas que os fazem pensar tanto em como localizar as respostas quanto em como responder a tal pergunta. Com isso, queremos dizer que as perguntas devem exigir respostas elaboradas, no sentido de que se ative o pensamento para respondê-las e não apenas responder algo, copiando do livro, como um ato mecânico. Em relação às perguntas que Oiti anotou no quadro, foram iniciais. Assim, a partir delas, outras perguntas iam surgindo por parte dos alunos e também lançadas por Oiti no intuito de aguçar a curiosidade e os fazerem pensar para chegar às respostas.

Ainda na sala de aula, alguns alunos conversam sobre as músicas e trocam informações sobre shows na cidade de bandas que tocam as músicas do Legião Urbana, como a banda Uskaravelho, com show agendado para aquela semana na cidade de Natal. Falam sobre as músicas que a banda toca. Ali perto, uma aluna lê para a colega a biografia de Renato Russo que ela encontrou na internet, usando o celular. Em ambos os episódios, os alunos acessam as informações e as compartilham em sala com os colegas. Sobre a banda Uskaravelho, os alunos vão complementando a informação inicial dada pela aluna e, juntos, chegam a saber mais sobre o assunto. Fazem uma conexão entre o filme, a banda original e uma banda local, mais próxima a eles.

Oiti ressalta que como nem todos têm celular e há apenas uma aula naquele dia com a turma, a atividade deverá ser feita em casa e, por isso, faz um acordo com os alunos, dizendo: “De hoje a oito (próxima semana), estará todo mundo com isso prontinho, né?”. E enquanto Oiti faz a chamada, nome a nome, alguns alunos continuam realizando a atividade em sala de aula. Uma aluna coloca uma das músicas para tocar e diz: “essa música é perfeita”. A colega, responde: “É a música que abre o filme. Por isso o filme tem esse nome”. Então, a primeira aluna coloca a música novamente para tocar e diz: “Eu nunca tinha ouvido uma música perfeita como essa”.

As alunas reconhecem-se naquela letra de música, pois há uma certa identificação do que é ser jovem, por isso a música é perfeita na opinião delas. Apropriam-se daquilo. A alegria na conversa e a empolgação pelo que estão fazendo são nítidas. Há curiosidade sobre o assunto e vão consumindo mais conteúdos sobre o tema, com prazer. Nesse ínterim, Oiti finaliza a chamada, o sinal toca e a aula termina.

### 5.1.3 Aula 3

O terceiro encontro com a turma aconteceu 10 dias após o segundo, por motivo de ausência de Oiti em um dos dias letivos. No dia de sua ausência, os alunos foram encaminhados para a sala de vídeo. Lá, assistiram a um documentário sobre cidadania sob o acompanhamento da responsável da sala, Ipê.

Na aula 3, duas aulas seguidas de 50 minutos, Oiti, ao entrar na sala, pergunta: “A turma esqueceu de vir para a escola?”. Uma aluna, responde: “Hoje é sexta-feira”. Dos 44 alunos matriculados na turma, estavam presentes apenas 20. Oiti diz: “Quero saber o que vocês acharam do trabalho, se gostaram”. Os alunos respondem, mas não sobre o que foram perguntados: “Eu trouxe”, “Eu não trouxe”. “Eu fiz” e “Eu não fiz”. Oiti diz que não há problema para os que não trouxeram e pede para que se organizem nas duplas.

Oiti sai da sala por alguns minutos e volta com papel higiênico para enxugar a mesa do professor que está molhada. Nesse tempo de sua ausência, um aluno pergunta: “Quem fez o trabalho?”. Ele mesmo sugere: “Vamos juntar um que fez com um que não fez”. Essa lhe parecia a solução adequada para garantir seus pontos, mas ficou sem uma resposta dos colegas.

A principal preocupação deles foi a entrega da atividade, ou seja, a nota atribuída a ela e a data de entrega. O processo de aprendizagem ou mesmo atentar para o que realmente Oiti perguntou parecia não importar. A frase “Quero saber o que vocês acharam do trabalho, se gostaram?” foi compreendida como “Quem trouxe o trabalho?” ou “Quem fez o trabalho?”.

A esse respeito, Zabala (2011, p. 1) enfatiza que, “muitas vezes, utilizamos as notas para controlar a disciplina do aluno e para obrigá-lo a estudar”. Mas esse não era o caso, Oiti estava iniciando a aula aberta para experimentar uma nova prática que não tinha a nota e a avaliação formal como prioridade. Oiti queria despertar o interesse do aluno em buscar o próprio conhecimento. Até porque, como acrescenta Zabala: “Quando não há interesse não há aprendizagem”. Enquanto Oiti enxuga a mesa, uma aluna pergunta: “Prof., melhorou?” Aluna refere-se ao dia em que Oiti precisou se ausentar por motivo de saúde. Oiti responde com a cabeça que sim.

Após a chamada, alguns alunos perguntam se podem fazer carteira de trabalho. Esse era o assunto em que conversavam enquanto a chamada era realizada. Oiti diz que fez

quando tinha 18 anos, mas propõe que pesquisem sobre isso e continua sua fala, abordando o assunto das faltas justificáveis e não justificáveis, referindo-se à sua ausência. Em todas as aulas que observamos, não vimos Oiti deixar os alunos sem resposta, mesmo que o questionamento não fosse sobre o assunto da aula. Oiti não cortava de imediato e dava um direcionamento em busca das informações, caso não tivesse uma resposta completa e atualizada sobre o questionamento.

Oiti volta-se para o quadro e anota: “Quem foi Renato Russo?” e continua sua fala, pautada na manifestação dos alunos de que não haviam pesquisado por falta de internet, “Eu nunca deixei de fazer algo por falta de tecnologia, tem livros e outros meios”. Ou seja, para Oiti, 10 dias se passaram e não havia desculpas para não se ter feito a atividade, já que a falta de internet não duraria todo esse tempo, além de haver outros meios de pesquisa. Dando prosseguimento, chamando dupla a dupla, Oiti pede que falem sobre o que fizeram e como fizeram. No total, 10 duplas (D1... D10) são chamadas e apresentam seus achados e conclusões sobre quem foi Renato Russo, como segue, mediados por Oiti:

D1 – Usaram como meio de pesquisa a internet pelo celular, já que não têm internet em casa, no computador. A aluna explica que Renato Russo foi um cantor e compositor brasileiro [...]. Disseram que não ouviram outras músicas da banda porque não tinham como baixar. Oiti pergunta: tiveram curiosidade sobre a ditadura militar? Elas respondem: “Não”.

D2 – Usaram como meio de pesquisa a internet pelo celular (primeira parte) e em casa (parte final). Não escutaram outras canções. Uma aluna da dupla diz que fez tudo sozinha e que pediu para a colega fazer apenas a parte do passado, presente e futuro, mas a colega não fez. A aluna não quis ler o que estava no caderno. Por insistência da colega, ela inicia a leitura: “Renato Russo foi um cantor e compositor brasileiro [...]”. Ela para e diz: “Passe para outro grupo enquanto vou ensaiando o que ler, não entendo a letra dela”. Oiti aceita e solicita que outra dupla comente.

Sobre a dificuldade da aluna em fazer uma conexão do filme com o passado, o presente e o futuro, Oiti vai até o quadro e pergunta para a turma: “E a banda hoje? O que restou do que fizeram? E no futuro?”. Esse item foi o de maior dificuldade para os alunos, especialmente porque não há respostas prontas na internet ou em outra fonte de pesquisa. Assim, os alunos teriam de fazer a relação entre o conteúdo do filme e as músicas da banda Legião Urbana com acontecimentos e situações do passado, do presente e do futuro. Embora Oiti tenha feito três perguntas na tentativa de ajudá-los, não esclareceu. Os alunos não sabiam como fazer. A maioria das duplas fez a atividade, mas deixou esse item em



aberto. A dificuldade que tiveram foi resultado da não familiaridade com o que era solicitado.

D3 – Usaram a internet pelo celular como meio de pesquisa. Um aluno não quer comentar sobre o trabalho e disse que não ouviu outras canções. Oiti, como na dupla anterior, não força ou obriga que comente.

D4 – Usaram o filme e a internet pelo computador como fontes de pesquisa. Escutaram outras canções da banda e pesquisaram sobre a ditadura militar. Eles leem o que anotaram em voz muito baixa, outros alunos da sala não ouvem, inclusive a pesquisadora. Os alunos mencionam ainda que as letras das músicas diziam o que estava acontecendo naquela época (da ditadura) e que as letras das músicas da Legião Urbana são enormes.

Nesse momento, visualizamos uma oportunidade, usando o comentário dos alunos para deixar mais evidente o assunto curricular que estava sendo trabalhado com essas longas canções, o texto descritivo. E por isso, muitas das músicas são enormes porque descrevem um acontecimento, uma situação, uma história de vida. Em alguns momentos, observamos que os alunos não fizeram a conexão entre o assunto curricular e os conteúdos de mídia escolhidos por Oiti. Pareceu-nos uma oportunidade interessante para falar sobre o texto descritivo.

D5 – Aluno diz que fez sozinho e usou a internet pelo celular como fonte de pesquisa, mas não conseguiu fazer tudo e não teve curiosidade para escutar outras músicas. O outro aluno da dupla diz: “eu escutei tudo”, referindo-se às músicas.

Das cinco primeiras duplas, as que quiseram ler, apresentaram respostas muito parecidas, usando da mesma estrutura e palavras. Isso mostra que as primeiras aparições, como resultado da busca na internet, foram as selecionadas pelos alunos. Fizemos a mesma busca no Google pelo nome de Renato Russo e recebemos como primeiro resultado as informações do Wikipédia. O trecho inicial da página é o mesmo selecionado pelos alunos: “foi um cantor e compositor brasileiro, célebre por ter sido o vocalista e fundador da banda de rock Legião Urbana”.

Isso mostra que os alunos acessaram as informações, no entanto, no que se refere a analisar conteúdo de mídia, refletindo e avaliando tais informações, não houve uma dedicação a isso. A Wikipédia é uma enciclopédia colaborativa e as informações que ali estão dispostas, muitas vezes, precisam de confirmação. Além disso, uma discussão sobre autoria, coprodução do conhecimento e sua divulgação ajudaria na compreensão do que é uma produção individual e coletiva. Ficou evidente que a resposta à primeira pergunta do quadro foi copiada literalmente. Não houve, até o momento, respostas elaboradas com as

próprias palavras dos alunos, exercitando ser autor de sua resposta, baseado nas leituras feitas.

Outras fontes de pesquisa, mesmo na internet, poderiam servir de base para os alunos responderem a pergunta, mas a primeira aparição bastou. Moran (2007) frisa que, nos meios digitais, além da facilidade de copiar e colar, o aluno também apenas lê algumas frases que considera importantes ou já selecionadas. Ele ressalta que dificilmente se lê um texto completo. Além do desconforto na leitura de textos longos nas telas em geral, as telas de celulares são ainda menores, dificultando a abertura de textos mais amplos e a leitura, muitas vezes, é superficial.

Ao perceber que as respostas dos alunos eram iguais, o professor mediador tem a oportunidade de tratar as habilidades e competências que são necessárias quando consumimos conteúdo de mídia, como analisar e avaliar as informações que nos chegam para, então, selecionar quais serão utilizadas. Tão importante quanto tratar dos buscadores, é igualmente necessário, por exemplo, analisar o que eles são e como dispõem as informações para os usuários, a partir de palavras-chave e do histórico de navegação já realizado.

Na continuação da aula, no início do segundo tempo, Oiti interrompe a listagem das duplas para levá-los até a sala de vídeo e menciona que será rápido, só 6 minutos de vídeo e que voltarão para a sala de aula. Já acomodados na sala de vídeo, Ipê, responsável pela sala, pede para que desliguem os celulares por alguns minutos.

Antes de o vídeo iniciar, ainda com a tela em pausa, uma aluna vê a cena e diz: “adoro esse vídeo”. Em instantes, a exibição de um filme publicitário<sup>39</sup> da operadora de celular Vivo é iniciado e os alunos cantam junto a música *Eduardo e Mônica*, da banda Legião Urbana, trilha do filme publicitário criado como homenagem da Vivo aos Eduardos e Mônicas, casais no dia dos namorados, em um Brasil cada vez mais conectado. Após a exibição do filme publicitário, os alunos pedem para exibir de novo, mas como a sala de vídeo estava reservada para outro professor e Oiti pediu para usar a sala por apenas 10 minutos, não foi possível exibir novamente.

No planejamento das aulas em aprendizagem transmídia, Oiti não havia mencionado esse vídeo, mas no decorrer das aulas e com a interação com os alunos, visualizou um conteúdo de mídia que ilustraria as atividades que seguiriam, servindo de base para os exercícios. Os alunos adoraram!

---

<sup>39</sup> Filme publicitário da operadora Vivo.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kCNFMYe7mcU>. Acesso em: 05 maio 2014.

De volta à sala de aula, um aluno pergunta: “o vídeo foi feito para falar de tecnologia ou música?”. Oiti não responde de imediato e continua, perguntando: “Alguém viu a data que ele compôs essa música?”, e completa: “1989”. O mesmo aluno que questionou o propósito do filme, diz: “por isso até achei estranho, não tinha tecnologia ainda”. Oiti pergunta: “Naquela época existia celulares?”. Alunos dizem: “não”. Oiti continua: “Eles mostraram ao mesmo tempo a música, a tecnologia, os jovens daquela época e os de agora”.

O vídeo e essa pequena conversa com a turma, ilustraram de maneira mais eficaz a relação dos conteúdos de mídia apresentados, com o passado, presente e futuro. Nesse momento, ficou mais claro o que eles deveriam fazer no item que haviam deixado em aberto. Após essa discussão, Oiti retoma a listagem das duplas, buscando os comentários dos alunos sobre quem foi Renato Russo. As cinco duplas restantes foram chamadas, como segue:

D6 – Utilizaram a internet pelo celular como fonte de pesquisa, mas não quiseram compartilhar seus achados com a turma.

D7 – A internet no celular foi utilizada como fonte de pesquisa, mas mencionaram não ter conseguido as informações necessárias que queriam. De qualquer forma, um aluno disse: “ele quis passar o que estava acontecendo, nas músicas dele. Ele morreu em 1996 por consequência de um HIV”.

Oiti pergunta para a dupla e para a turma: “O que é HIV?”. Uma aluna responde: “É uma doença transmitida pelo sexo”. Oiti questiona: “Quem contrai?”. Aluna diz: “como aquela música ‘eu gosto de meninos e meninas’”. Oiti ressalta: “tanto meninos quanto meninas, homens e mulheres podem pegar Aids”. Sobre o tratamento, continua: “na época de Renato Russo não tinha tanta pesquisa e conhecimento sobre a Aids como tem hoje”. Um aluno diz, naquele momento, após pesquisar no celular sobre o assunto em pauta: “O Renato Russo morreu com 45 quilos”.

O uso do celular como ferramenta cognitiva deu suporte à aprendizagem em sala, pois, através dele, o aluno chegou a informações novas e que não seriam possíveis de conseguir facilmente naquele espaço e tempo. É evidente que as informações que vão chegando por meio das pesquisas dos alunos devem ser mediadas, principalmente porque a veracidade deve ser checada, bem como a credibilidade das fontes. Essas informações estendem o diálogo em sala e dão margem a novas descobertas, aproximando a aprendizagem formal da não formal.

Pensando em alguns desses benefícios propiciados pelo uso dos celulares na educação, em 2013, a Unesco publicou um guia<sup>40</sup> com 10 recomendações governamentais de políticas públicas para a implantação do recurso e 13 benefícios desse meio como parceiro da educação. Como propósito, a Unesco acredita que as tecnologias móveis podem expandir e enriquecer as oportunidades educacionais para os alunos, em diversos ambientes.

Nesse sentido, não proibir seu uso em sala de aula, bem como articular estratégias de ensino-aprendizagem para que seu uso traga benefícios realmente é mais um dos desafios da escola, como já mencionamos em capítulos anteriores. De qualquer forma, observamos que quando o professor abre espaço para tal tecnologia, todos podem beneficiar-se com seu uso.

Retomando às duplas, Oiti continua, como segue:

D8 – Os alunos informam que a pesquisa não deu certo de início e que depois esqueceram.

D9 – A aluna fala que havia faltado no dia da exibição do filme e que não fez o trabalho e que não teve curiosidade para ver o filme.

D10 – Utilizaram a internet pelo computador como fonte para a pesquisa. Os alunos disseram: “Não estamos a fim de falar”.

A prática de compartilhar seus achados e descobertas não é muito familiar aos alunos. Mesmo sendo a atividade em dupla, observamos muitos alunos desconfortáveis com a ação de falar sobre o que fizeram. Nos relatos que obtivemos sobre as aulas, muitos alunos mencionaram que o diálogo com os alunos acerca do assunto em pauta não é uma prática ordinária. Na maioria das vezes, o professor é quem fala em sala de aula.

Para Moran (2007, p. 108) “a possibilidade dos alunos se expressarem, tornarem suas ideias e pesquisas visíveis, confere uma dimensão mais significativa aos trabalhos acadêmicos”. Durante nossos encontros formativos, alguns professores mencionaram fazer correções coletivas em sala de aula, mas essa dinâmica é diferente da que Oiti propôs, pois não havia uma correção direcionada pelo professor a ser feita. Nesse caso, os alunos foram convidados a falar quais os caminhos que percorreram para fazer a atividade, suas decisões e meios utilizados, assim como quais foram seus achados.

Na continuidade da aula, após checar as dez duplas presentes, Oiti pergunta: “Mais alguém fez? Mais alguém quer falar?”. Sem resposta, complementou: “Me entreguem a

---

<sup>40</sup> Policy guidelines for mobile learning Disponível em:  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

pesquisa completa até segunda-feira”. Ou seja, os alunos que estavam preocupados, inicialmente, com a avaliação, o prazo etc., viram que, naquele momento, isso não era o mais importante e sim o processo de aprendizagem que a atividade estava desencadeando.

Como forma de ouvir a opinião dos alunos sobre as aulas e os procedimentos que estava adotando, Oiti pergunta para os alunos: “Vocês acharam legal o uso do celular? Alguns alunos respondem: “Sim”. Oiti continua: “Teremos mais momentos desses”.

Em seguida, Oiti retoma o ponto em que os alunos tiveram mais dificuldade na atividade, o de fazer uma conexão da história do filme com o passado, presente e futuro e, começa dizendo: “ditadura, caras pintadas, e hoje, o que está acontecendo?”. Aluno diz: “diretas já”.

O assunto que estava circulando na mídia nacional, naqueles dias, era sobre os 30 anos do movimento Diretas já e por isso o aluno fez essa associação, mas não era essa a resposta ou o assunto que Oiti queria tratar e não prolongou o assunto, assim, continuou: “Em Natal, o que marcou?”. Aluno diz: “movimento do ônibus”.

Oiti diz: “Alguém falou do primeiro presidente votado. Quem era esse presidente naquela época? Vocês tiveram curiosidade em saber?”. Aluno fala: “Foi Floriano Peixoto”. Oiti diz: “Não, mais atual. Pesquisem agora”. Aluno, um pouco espantado, fala: “Pode?”. Oiti: “Quem está com celular pode pesquisar”. Alguns alunos começam a buscar a resposta. Os alunos começam a falar nomes de presidentes, seguidamente, aguardando o retorno de Oiti sobre se estava certo ou não, considerando o antes ou depois, conforme a época do presidente citado. Assim, nessa ordem, foram falando: “Collor, Figueiredo, Getúlio Vargas, Sarnei, Tancredo Neves”.

Oiti, pergunta: “Como Sarnei chegou a presidência?”. Aluno: “Por Tancredo Neves”. Oiti diz: “Tancredo Neves foi eleito, mas não assumiu”. Os alunos, ao pesquisarem na internet, foram dizendo os nomes dos presidentes do Brasil sem aprofundar a pesquisa. Os primeiros nomes que leram, serviram.

No final da aula, Oiti falou sobre o barulho e que estava muita conversa. Falou para prestarem mais atenção e falarem menos. E pediu: “pesquisem sobre Collor para segunda-feira. Segunda tem atividade escrita”. Ao final da aula, Oiti conversou conosco. Veio dizer sobre o momento em que os alunos falavam o nome dos presidentes. Mencionou que as respostas não atendiam a pergunta feita.

Assim como esse também foi um processo de formação de professores acerca do letramento midiático, falamos sobre a importância de uma orientação para a realização da pesquisa utilizando o celular, ou seja, nos mecanismos de busca. Nessa direção, seria

importante que os alunos lessem os resultados apresentados com mais atenção e profundidade, antes de optarem pelo uso de uma informação, já que foram falando os nomes que liam, sem nem mesmo atentarem para as épocas ou para a especificidade do que estava sendo selecionado. Na rapidez por atender a demanda, não entraram nas páginas em que continham informações completas, apenas mencionaram o que aparecia na descrição da busca, qualquer nome que ali estava.

Em letramento midiático, acessar é uma habilidade que nos orienta tanto em como encontrar as tecnologias e meios que podemos usar, como na maneira de chegar às informações. Assim, ter um celular habilitado a encontrar dados não é sinônimo de ser capaz de acessar informações. Nesse sentido, estão envolvidas habilidades operacionais, bem como a capacidade de encontrar informações adequadas à demanda.

#### **5.1.4 Aula 4**

No quarto encontro, ainda na sala dos professores, Oiti diz-nos que preparou, com a ajuda da filha, alguns slides para a aula, mas não havia reservado a sala de vídeo antes e, por isso, não poderá usá-los, já que outro professor usará a sala naquele dia. Oiti não cogitou o uso de multimídia em sala.

Na sala de aula, Oiti dá bom dia para a turma e nota que uma aluna ausente vários dias estava presente e diz, em tom amigável: “Não faça isso não”. Em seguida, Oiti pergunta para os alunos: “Quem foi o primeiro presidente após a ditadura militar? Quem teve curiosidade de pesquisar?”. Um aluno levanta a mão. Então, Oiti aborda a pesquisa e a leitura do conteúdo na busca pela internet. Orienta os alunos para terem atenção antes de darem as respostas. Reforça que é importante, nesse caso, olhar as datas para chegarem à resposta.

Oiti pede para organizarem-se nas duplas, enquanto ela vai ao quadro e faz duas colunas intituladas passado e presente, respectivamente. As colunas são preenchidas com fatos de cada época, listados em tópicos, considerando como linha do tempo, o período em que se passa o filme *Somos tão jovens* e os dias de hoje.

Diante da dificuldade dos alunos acerca desse tópico, Oiti apresenta um esquema e vai, junto com os alunos, fazendo relações e conexões entre o currículo, o filme, a publicidade e os fatos da realidade, como pode ser visto no quadro a seguir.

**Quadro 2 – Esquema do Passado e do Presente**

<b>PASSADO</b>	<b>PRESENTE</b>
Presidente - Tancredo Neves (morreu) José Sarney; - A televisão e rádio = meio de obter informação; - Telefone (usado só para ligação), Orelhão e residencial; - Rádio/Som/Fira cassete; AM, FM - Vídeo Cassete (custo alto) - Protesto – Caras pintadas - Eleição direta => Fernando Collor de Melo - Impeachment	Escolha de uma presidente; Evolução (Revolução) => Internet; - Redes Sociais (Orkut/MSN/Face/Instagram/Whats) => Vários modelos de celulares; => Várias telefonias: Oi, Tim, Claro, Vivo; O telefone além das ligações tem acesso a internet; Baixar, notícias, canções, vídeos, filmes... => Facilidade de comprar: computador, tablete, notebook, ultrabook. Protesto do Busão (V => vinagre)

Fonte: Oiti (2014)

Antes mesmo de iniciar esse processo, uma aluna pergunta: “É para escrever isso?”. Após 5 minutos, outro aluno vai ao encontro de Oiti e pergunta se é para copiar. Após mais 5 minutos, outro aluno questiona: “É para anotar?”. Diante das perguntas sobre as cópias, Oiti deixa a critério de cada um a decisão de copiar, ou seja, deixa-os à vontade quanto a copiar o que está escrito no quadro. A prática da cópia tem sido privilegiada na escola campo, como já mencionamos em capítulos anteriores, por isso as perguntas.

Oiti, então, fala sobre o esquema de acontecimentos, apresentando cada item. Ao expor cada um, vai trazendo suas experiências, especialmente no que se refere ao passado e vai descrevendo a época. Mesmo não sendo um texto descritivo, narra descritivamente o tema principal de sua aula.

Oiti incluiu na listagem um tópico sobre aos meios de comunicação e informação, com o intuito de ir fazendo uma comparação entre o passado e o presente e, com isso, privilegia o letramento midiático ao falar da história da mídia e da comunicação. Mesmo sem usar os termos científicos ou técnicos, deixa evidente a bidirecionalidade propiciada pelas mídias digitais, diferentemente das analógicas. Na exposição dos fatos, Oiti gasta mais tempo tratando dos acontecimentos durante o período de governo do ex-presidente

Collor, dando destaque aos Caras Pintadas. Ao ouvir sobre o movimento Caras Pintadas, um aluno relaciona-o com o movimento do “busão”, em Natal/RN.

Já na coluna do presente, Oiti fala sobre a internet e menciona as regulamentações do meio e as leis que se aplicam às práticas nesse ambiente, mas não menciona o nome Marco Civil da internet, embora estivesse falando sobre isso, uma vez que esse assunto estava em destaque na mídia naqueles dias.

Oiti discute, ainda, sobre as mídias sociais como meios de comunicação, cita as mídias sociais: Orkut, MSN, Facebook, Instagram, Whatsapp e pergunta aos alunos qual é o mais popular entre eles. Os alunos respondem, sem dificuldade: “Whatsapp”. Acerca das mídias sociais e da internet, Oiti chama a atenção dos alunos sobre as informações que são postadas na internet e que nunca se apagam, pedindo para os alunos terem cuidado ao postar qualquer informação.

Acerca desse assunto, alguns alunos argumentam dizendo que as informações apagam sim. Um deles diz: “No Face, eu delete”. Então, Oiti repete a informação, dizendo: “Não há borracha na internet”. No entanto, não desenvolve a ideia, explanando sobre o porquê na internet não se apagam as informações postadas, ou seja, diferenciando o ato de apagar uma informação e deixar de vê-la no seu perfil do alastramento da informação como um registro permanente que deixa rastros. De qualquer forma, introduziu o assunto já que compreender o alcance dos meios de comunicação nos orienta em como atuar com/sobre a mídia.

Ainda sobre as mídias sociais, algumas alunas comentam que estavam participando de um grupo da sala de aula no “Whatsapp”, mas como as pessoas não postavam coisas legais, alguns alunos decidiram sair. Os grupos das turmas no Whatsapp têm sido um recurso didático a mais para a comunicação entre os alunos, pois os usam, também, com finalidades acadêmicas, como nos relatou S\_17.

S\_17: E quando eu não entendo realmente, de verdade [...] pergunto para os meninos ou pelo whatsapp: “Ai gente, eu não entendi isso e isso”. Aí os meninos: “olhe é assim, assim, assado”. Vão explicando. E eu digo: “Obrigada, valeu!”.

Pesquisadora: Vocês falam muito das disciplinas pelo Whatsapp?

S\_17: Sim, a gente tem um grupo lá da sala e todo mundo tem celular, tem whats. A gente discute muito: “Gente o que o prof. passou, não entendi etc.”

Em um dos nossos encontros formativos com os sujeitos-professores, mencionamos os grupos das turmas criados pelos alunos. Muitos deles ficaram surpresos em saber que os



alunos usam com finalidades acadêmicas também, inclusive Oiti. Já Tingui explanou: “Essa foi a novidade do ano, porque no ano passado o whatsapp tava começando. Já esse ano, no início das aulas, eles estavam criando grupos das turmas”. Tingui ainda menciona que acha interessante utilizar esses recursos e que adoraria fazê-lo. No entanto, vê que demandaria um trabalho de tutoria contraturno e não há remuneração para isso.

Como solução, sugerimos que alguns questionamentos para engajar a turma poderiam chegar até eles via Whatsapp e eles, os professores, não precisariam fazer parte do grupo, caso não quisessem. E para isso, poderiam contar com o líder da turma ou com alunos voluntários para disparar tais questionamentos, estendendo a discussão da aula para além dos muros da escola. Em seguida, o professor poderia abrir espaço em sala para mediar o que foi feito a distância, ou seja, resgatar em sala e dar continuidade. Após nossa sugestão, Tingui diz: “É, criar um monitor para a disciplina e por série. Gostei da ideia, criar um monitor por série. Gostei”.

Nesse sentido, Zabala (2011, p. 1) diz que os alunos precisam ser considerados pelos professores também agentes educadores e que para atender a diversidade na escola “o segredo está na participação dos alunos nos processos de ensino. Os alunos devem ajudar outros alunos”. O autor complementa seu pensamento, dizendo que “o papel do professor é provocar ajudas [...]. As técnicas (de ensino) passam por montar classes dinâmicas, onde existam relações interativas que provoquem conhecimento”. As mídias digitais são recursos que atendem essa demanda e as classes dinâmicas podem ser virtuais, local onde alunos que entenderam mais podem ajudar os alunos que não entenderam ou estão confusos sobre o assunto ou o fenômeno.

Voltando para a aula de Oiti, dentro do esquema passado e presente, é a vez de abordar os vários modelos de celulares disponíveis e mencionar que alguns são baratos. A esse respeito, enfatiza que alguns só funcionam com sorte. Oiti não estende a informação, assim, não ficou claro se estava referindo-se ao sinal das operadoras ou mesmo sobre a funcionalidade do próprio aparelho. Além disso, Oiti fala sobre os dados que podem ser baixados por esse meio. Por fim, Oiti pergunta: “O que vocês acham dos jovens no passado e atualmente? E responde, afirmando: “Eles tinham mais vida!”.

Os alunos não concordam com essa afirmação. Então, Oiti justifica sua resposta, dizendo sobre as dificuldades informacionais do passado e as facilidades do presente. Assim, menciona que antes, no passado, os jovens corriam atrás. Fala de livros mofados para buscar as informações. Já sobre o presente, com todas as informações facilmente disponíveis, Oiti menciona o desinteresse dos jovens e justifica sua fala, abordando a

pesquisa que pediu para fazerem sobre o primeiro presidente após a ditadura militar e não fizeram, apenas um aluno se manifestou.

Nessa perspectiva, Bruner (1968, p. 68) enfatiza que “despertar o interesse a curto prazo não é o mesmo que estabelecer o interesse, em seu mais amplo sentido, a longo prazo”. Oiti havia despertado o interesse da turma na aula anterior quando perguntou quem foi o primeiro presidente votado no Brasil, pedindo que pesquisassem usando o celular em sala de aula. No entanto, esse interesse não foi duradouro a ponto de motivá-los a saber mais sobre ele. De qualquer forma, Oiti, seguindo as orientações da aprendizagem transmídia, lançou um ponto de partida para a pesquisa e o resgatou na aula seguinte.

Essa prática, se continuada – ou seja, sempre que o professor lançar pistas, perguntas para que a aprendizagem continue fora da escola, seja feito, posteriormente, o resgate do assunto, abrindo espaço para que os alunos tragam seus achados –, pode criar uma nova cultura de pesquisa entre os alunos, no sentido de compartilhar suas descobertas e expressar suas opiniões sobre o que foi pesquisado.

No segundo tempo da aula, Oiti distribuiu duas folhas, uma com um texto, a letra da música *Eduardo e Mônica*; e outra com uma atividade (Anexo C). Para tanto, pede para formarem as duplas, ressaltando que não precisa ser a mesma da atividade anterior. Oiti diz que a folha precisa voltar para ela, pois usará nas outras turmas e justifica: “essas cópias foram tiradas do meu bolso, então, elas não são de vocês, são minhas”. As fotocópias feitas na escola estavam limitadas ao serviço administrativo naquele momento. Para efeitos pedagógicos, os professores já levavam de fora ou deixavam o original com os alunos para que eles fizessem as cópias por conta deles.

Após distribuir as folhas, Oiti ainda recomenda que usem o celular para pesquisar sobre a atividade, que consiste em uma análise da letra da música *Eduardo e Mônica*, da banda Legião Urbana. Oiti solicita que façam no caderno, sem a necessidade de destacar a folha e entregar, pois ainda é um rascunho para o trabalho final. Oiti frisa ainda que o produto final deve ser entregue na próxima aula.

Nesse momento, observamos na sala de aula alguns alunos mais isolados que não entram na dinâmica de organização da atividade, outros sem dupla se movimentam em busca de parceiros, outros ainda, escutam a música novamente e há alunos que preferem ler a letra da música, seguindo na folha. Durante o desenvolvimento da atividade, um aluno pergunta em voz alta: “O jornal de papel ainda existe?”. Oiti responde: “Sim, existe e vai continuar existindo”, porém não amplia ou justifica sua resposta.

Esse questionamento parte após o aluno ter lido o enunciado do exercício 1, da seção Analisando o texto: recorte de jornais ou revistas pessoas que representem os protagonistas. Para nós, ficou evidente que o jornal impresso não é um meio de comunicação do dia a dia desse aluno, ou seja, em suas práticas sociais, o jornal impresso não está presente em sua casa, na escola e nos outros locais em que ele circula. Nesse momento, houve a oportunidade de falar sobre as mídias tradicionais, em especial o jornal impresso, mesmo que rapidamente, trazendo argumentos mais sólidos que dessem suporte à resposta de Oiti de que o jornal existe e vai continuar existindo (mesmo com a internet), e com isso, o letramento midiático seria mais uma vez privilegiado. No entanto, esse momento não ocorreu.

De um modo geral, a maioria dos alunos dialoga sobre a atividade e negocia as informações em pares, com o intuito de formular as respostas que são solicitadas na atividade. Em determinado momento, Oiti pergunta para uma aluna, que está no canto da sala e sem dupla, se ela vai fazer a atividade. A aluna diz: “Não”. Oiti diz: “Vou te deixar à vontade para decidir. Tem um aluno sem dupla aqui”. A aluna escuta, mas não se manifesta ou movimenta, continua como estava.

Ainda sobre o desenrolar da atividade, uma dupla de alunas pega o celular e o usa para calcular a idade de Renato Russo, fazendo a conta a partir das datas de nascimento e falecimento, como é solicitado na atividade. Durante a aula, Oiti circula entre as duplas para checar o andamento da atividade e tirar as dúvidas dos alunos.

Observamos que, durante a atividade, algumas duplas mudam de assunto, conversam um pouco e, em seguida, voltam para a atividade. Outros ainda, enquanto conversam mesmo sobre outros assuntos, anotam no caderno algumas respostas da atividade. Desse modo, a habilidade multitarefa está presente entre os alunos, que escutam música, conversam, anotam etc.

No meio do segundo tempo de aulas, Oiti pergunta para os alunos quem já releu o texto (letra da música *Eduardo e Mônica*). Em seguida, informa que a segunda parte da atividade é sobre interpretação e anota no quadro as páginas 30, 31 e 32 do livro didático, sobre a organização de uma sequência textual, que dará suporte teórico para o desenvolvimento dessa parte. Assim, a atividade dividiu-se em: análise do texto com vocabulário e interpretação.

Algumas situações que observamos acerca dos procedimentos adotados pelos alunos no desenvolvimento da atividade foram: uma dupla faz a atividade, mas optou por responder individualmente, cada uma anotando em seu caderno, sem dialogar ou cooperar

na busca das respostas, mesmo sentadas lado a lado, como dupla. Uma delas lê o texto na folha recebida, a outra lê pelo celular, solução adotada por receberem de Oiti apenas uma folha com o texto.

Outra dupla negocia as informações que encontra no texto. Para isso, busca, conversa e aponta para os achados na folha. Entretanto, opta por formular cada uma a sua resposta e anotar nos respectivos cadernos. Os celulares estão sobre as carteiras, porém não estão sendo usados na atividade. Uma outra dupla decide responder separadamente, sem um olhar para as respostas da outra, no entanto, observamos que uma espia sempre que pode. Oiti, observando que uma dupla só segura o papel e não desenvolve a atividade, diz: “essa dupla ainda não existe”. No mesmo instante, a dupla volta-se para a folha e inicia a leitura para iniciar a atividade.

A orientação de Oiti foi para o trabalho ser realizado em dupla, porém, muitas duplas optaram por fazer em separado, mesmo sentando junto colega; muitas também dividiram as partes entre elas. Nesse sentido, Zabala (2011, p. 1) orienta que é preciso “dinamizar a classe para que se trabalhe em pequenos grupos flexíveis, às vezes em pares. O que sabe mais ajuda o que sabe menos”. Ele salienta que o professor pode organizar esses grupos ou pares, pensando nas interações que provocam intercâmbios e ajudam na busca de conhecimento. Nesse caso, Oiti deixou livre a escolha das duplas pelos alunos, eles próprios escolheram seus pares e decidiram como proceder diante do solicitado.

A cooperação entre os alunos da dupla poderia ajudá-los a chegar a conclusões mais elaboradas, pois negociariam seus pontos de vista para encontrar uma resposta única que atendesse a demanda. Frente a um desafio concreto, a cooperação os fez chegar a uma solução rápida e eficaz acerca do problema de devolução da folha para Oiti, inclusive alguns alunos fotografaram a folha da atividade como solução para continuar fazendo a atividade mesmo após a aula.

Ao ser questionada pelas colegas da dupla ao lado sobre o que está fazendo, a dupla comenta que está copiando o texto da folha no caderno. Ao ouvir isso, a dupla que questionou sugere: “Em vez de vocês copiarem, tirem uma foto”. Uma aluna de outra dupla, próxima a essas, diz: “Estamos só fazendo as respostas no caderno”. Outros alunos perguntam sobre a folha e como vão continuar se precisam devolvê-la. Outros alunos sugerem para esses alunos que tirem foto, já que não há como fazer cópias na escola. A maioria dos alunos fotografa com o celular a folha da atividade. Próximo ao final da aula, uma aluna pergunta para Oiti: “Podemos procurar a letra da música na internet e fazer em casa?”. Oiti diz: “Com certeza”.

No encerramento, Oiti fala sobre as aulas diferenciadas dos últimos dias e sobre o uso do celular em sala de aula. Menciona que os alunos devem agradecer a nós que chegamos na semana pedagógica, pela proposta de uso das tecnologias e mídias. Em seguida, faz uma pergunta e a responde: “Nós vamos continuar? Vamos!”. Oiti ainda menciona para a turma que ficou com receio quanto à proposta que levamos, uma vez que ela usava mais o livro didático.

Tanto para Oiti quanto para os seus alunos o novo estava ali naquelas aulas. Aulas mais dinâmicas e dialógicas, utilizando conteúdos de mídia não corriqueiros e novos recursos didáticos. Filme, vídeo, música, celular, internet, tudo se conectava em um fluxo informacional contínuo para tratar os elementos dos textos descritivos e esses na vida dos alunos e na sociedade.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2002, p. 14).

Nada deve ser estático e pré-definido quando se trata de ensino e aprendizagem. Estar aberto às novas demandas é um requisito para a atuação docente. Dessa forma, professor e aluno vão construindo e transformando sua prática. Oiti arriscou-se para resgatar o interesse de seus alunos e dar-lhes o gosto pela aprendizagem. Ensinou e aprendeu com eles e eles aprenderam e ensinaram.

Com o tempo de aula finalizado, Oiti pede para arrumarem as carteiras, em fileiras, para a aula seguinte e, os alunos, prontamente, arrumam.

### **5.1.5 Aula 5**

No quinto encontro com base no conjunto de aulas em aprendizagem transmídia, de apenas um tempo, Oiti distribui as folhas da atividade novamente. Os alunos pegam as folhas e se organizam em duplas, as mesmas da aula anterior. Nesse dia, a sala de aula estava com mais alunos.

Já com a folha em mãos, um aluno pergunta para Oiti: “Pode pesquisar na internet?”. O professor responde: “Sim, sim.”. Outros alunos pedem para Oiti explicar as

questões da folha e o que devem fazer. Muitos desses alunos não estavam na aula em que a atividade foi iniciada.

A principal dúvida dos alunos consiste em como representar os personagens do texto, Eduardo e Mônica. A atividade solicita que identifiquem os traços psicológicos e físicos dos personagens. Oiti explica novamente para todos e dá indicações de como resolver tal questão, como, por exemplo, com base em recortes de jornal e revistas.

Nessa aula, os alunos vão tirando conclusões e elaboram suas respostas, mais que na aula anterior, em que a ação principal por parte deles foi copiar no caderno os enunciados que estavam na folha, muito em função da devolução do material para Oiti. Alguns alunos utilizam o celular para realizar a atividade.

Durante a aula, fomos conversar com algumas duplas para saber, especialmente, se no período em que estavam fora da escola, continuaram a atividade. Assim, pedimos para que duas duplas relatassem o que estavam fazendo. As alunas da primeira dupla com a qual conversamos disseram que estavam fazendo juntas e, até agora, acharam todas as respostas no texto. Mencionaram que realizaram a atividade apenas nas aulas da disciplina, na escola. O procedimento adotado por elas consiste em, juntas, procurar no texto o que está sendo requerido e se concordam, elaboram a resposta. Ressaltam que não houve uma resposta de consenso e que discordaram ainda.

Na outra dupla, as alunas disseram que as respostas estão todas no texto e que está fácil. Só realizaram a atividade no momento da aula. Mencionaram que não existe atividade desse tipo na escola e que estão gostando. Como a aula é de apenas um tempo, 50 minutos, rapidamente é encerrada. Os alunos arrumam as carteiras para a aula seguinte.

### **5.1.6 Aula 6**

No sexto encontro com a turma, Oiti decide alterar o que havia planejado e dedica todo o primeiro tempo de aula para a finalização e a entrega da atividade, já como produto final. A data de entrega estava marcada para o sexto encontro, porém, sem que os alunos tivessem um tempo em aula para produção, ou seja, houve apenas a entrega. No entanto, diante da argumentação dos alunos, Oiti decide alterar um pouco seu plano, deixando a explanação e atividade, baseadas no livro didático, para apenas o segundo tempo da aula.

Diante do fato de que alguns alunos ainda não haviam entregue a parte das perguntas (primeira parte da atividade), Oiti constata que os alunos dividiram o trabalho meio a meio (parte 1 e parte 2). No dia da entrega, alguns argumentaram que o parceiro de

dupla havia faltado e que não queriam perder metade da nota. Nessa situação, Oiti concluiu que havia um acordo entre eles e que houve um desencontro de alunos na entrega e aceitou que a outra parte chegasse posteriormente em suas mãos.

Outra solicitação dos alunos no dia da entrega foi a permissão para entregarem a atividade em trio. Oiti reforçou para os alunos que pediu dupla e não abriu exceção. Entendemos essa atitude e permanência do número de alunos por ser esse um trabalho, em procedimentos, extensão e graus de dificuldades, adequado para dois alunos. Talvez, em trio, alguém ficasse de lado em seu desenvolvimento. Além disso, caso optassem por dividir as partes como alguns fizeram, a divisão ficasse prejudicada, numa possível concepção deles.

No segundo tempo de aula, Oiti utilizou o livro didático como mídia impressa para dar o embasamento teórico ao assunto trabalhado na aprendizagem transmídia. Desse modo, tanto os textos do livro quanto a atividade feita em sala de aula trataram do texto descritivo, o mesmo tema base dos procedimentos didáticos descritos, que compõe o currículo escolar do 9º ano do ensino fundamental. A esse respeito, Oiti relata-nos sua fala com os alunos sobre essa aula: “Eu estava mostrando a questão da descrição. Esses textos que eu passei são descrições em relação às canções de Renato Russo”. A atividade do livro foi em sala.

O sexto encontro não foi observado por nós, toda a descrição foi baseada no relato de Oiti sobre a aula. O encontro não foi observado, pois Oiti iria finalizar a intervenção pedagógica em aprendizagem transmídia no encontro cinco e iniciar um novo assunto, porém, em consequência da demanda de mais tempo por parte dos alunos, acrescentou o sexto encontro e reforçou, utilizando o livro, a conexão entre o filme, a música e o assunto curricular.

Em seu relato, Oiti informa-nos que ainda há duplas que não entregaram o trabalho. Nossa conversa aconteceu 10 dias após a data do sexto encontro. Essa conversa foi agendada, objetivando coletar as conclusões e concepções acerca da aprendizagem transmídia por parte de Oiti. Apenas nesse dia, ao perguntarmos sobre como foi o início de um novo assunto, soubemos do sexto encontro.

A conversa, em tom de balanço sobre a intervenção pedagógica, foi planejada para ocorrer após coletarmos as conclusões dos alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem adotado pelos professores. Assim, essa conversa aconteceu, dentro do cronograma que havíamos planejado.

## 5.2 AS OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE AS AULAS

Como anunciado no capítulo referente aos procedimentos metodológicos, finalizadas as observações do conjunto de aulas em aprendizagem transmídia, planejadas e executadas por nossos sujeitos-professores, entrevistamos os alunos novamente. Agora, objetivando coletar suas opiniões e concepções acerca da prática pedagógica em aprendizagem transmídia.

Além das aulas de Oiti, já descritas e detalhadas neste capítulo, Quina veio alterando sua prática pedagógica, estimulada, também, pelos encontros formativos e embora não tenha seguido todas as orientações pedagógicas da aprendizagem transmídia, a nova prática alterou o processo e pode ser percebida pelos alunos, conforme seus relatos.

Quina, em matemática, optou por trabalhar com seminários para abordar os temas *estatísticas e gráficos*. Isso posto, optamos por trazer alguns de seus relatos e dos seus alunos sobre o processo de intervenção, destacando suas conclusões. Para isso, tivemos a oportunidade de conversar novamente com cinco alunos que participaram tanto das aulas de Oiti quanto das aulas Quina, pois estavam na mesma série e em turmas diferentes. Desses, dois são da turma que observamos com Oiti e três da turma que observamos com Quina, mas todos eles participaram das duas disciplinas e, por isso, identificamos relatos de ambas as disciplinas quando tivemos o segundo contato individual com eles. Assim, optamos por trazer não só as conclusões e opiniões dos alunos de Oiti, aulas que descrevemos, mas também de Quina.

Perguntados sobre se, recentemente, havia algum assunto da aula que pesquisaram fora da escola. Por vontade própria, R\_15 nos relatou:

R\_15: Esse trabalho agora que Oiti passou sobre o Renato Russo também gostei bastante.

Pesquisadora: E você pesquisou sobre Renato Russo?

R\_15: Pesquisei.

Pesquisadora: Você gostou então dessa aula?

R\_15: Gostei. Descobri coisas que eu não sabia.

Pesquisadora: Você já conhecia a banda?

R\_15: Não. Eu só tinha ouvido falar.

Pesquisadora: Mas você nunca havia escutado?

R\_15: Não.

Pesquisadora: Pesquisando sobre Renato Russo e sobre a banda, você aprendeu outras coisas, algum conteúdo?

R\_15: Não, só as músicas.



R\_15 continua seu relato quando questionado como é uma aula que considera legal e gosta.

R\_15: aula de matemática quando ela começa a falar a gente começa a se interessar.

Pesquisadora: Das disciplinas que você tem participado, você acha que a aula está mais legal ou interessante são quais?

R\_15: Assim, antes eu não gostava da aula de Oiti, mas agora estou começando a gostar porque começou a mudar, matemática também.

Pesquisadora: Como era a aula de Oiti antes?

R\_15: Vixe, Oiti começava a falar, chegava a gritar na sala. Eu não gostava. Oiti falava a disciplina, falava, sentava na mesa e pronto. Agora não, agora, começa a conversar, chega na mesa (dos alunos), conversa e parou de brigar.

Pesquisadora: E para você, está melhor?

R\_15: Tá.

O aluno participou das aulas de ambas as disciplinas, percebeu a mudança na prática pedagógica do professor e nos relatou estar gostando da disciplina que antes não gostava, bem como relatou a interação entre o professor e eles, destacando o diálogo, a conversa que vem acontecendo em aula. Para Freire (2002)

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2002, p. 79).

Quina e Oiti abriram espaço para o diálogo em sala de aula. Quina inclusive começou a mudar a disposição das carteiras para que todos pudessem se olhar ao interagir, ação imediatamente notada pelo aluno como sendo “legal”. Dessa forma, mudou a postura do professor, ou seja, daquele que fala para aquele que conversa, dialoga. Como orienta Freire (2005, p. 97): “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Requer diálogo, escuta, mediação docente-discentes.”

Essas mudanças alteraram não só a dinâmica da aula, mas geraram uma nova relação do aluno com a disciplina, com os colegas e com o professor. Ler, interpretar e reescrever o texto do espaço pedagógico é condição para promover o ensino e a aprendizagem e isso só se consegue abrindo espaço para o diálogo. Nesse sentido, Alarcão (apud ALMEIDA; VALENTE, 2001, p. 47) diz que “um professor tem mais facilidade em adaptar-se a uma determinada inovação se as suas expectativas se encaixam bem na sua concepção de professor”.

Sobre a aula de Oiti, no relato de R\_15, o assunto tratado foi o Renato Russo, sua banda e suas músicas. Não houve a menção ao tema curricular da aula, ou seja, ao texto descritivo. Embora o processo tenha gerado diversos conhecimentos, julgamos importante deixar mais evidente para o aluno o que se está trabalhando para que, em outras situações, ele possa identificar os elementos descritivos de um texto, além de organizar uma sequência textual de descrição. Essa relação entre o currículo e os meios utilizados para trabalhá-lo foi, muitas vezes, recomendada por nós, para que a aula em aprendizagem transmídia cumprisse seu objetivo, destacando o objeto de conhecimento.

Na abordagem de Oiti, algumas estratégias poderiam ser adotadas para deixar o tema mais evidente, como, por exemplo, anotar no quadro, para que todos os alunos tenham acesso ao planejamento que Oiti fez e nos entregou, com tema, objetivos, meios e gêneros utilizados e procedimentos metodológicos. Nesse caso, os alunos iniciaram a sequência de aulas tendo como tema o cantor Renato Russo e sua trajetória.

O\_17 menciona as aulas de Oiti e relata, quando questionada se quis saber mais sobre algum assunto da aula, que pesquisou a história de Renato Russo fora da escola.

O\_17: Da aula de português, sobre o Renato Russo... fui pesquisar um pouco da história de Renato Russo.

Pesquisadora: O que você fez para pesquisar mais?

O\_17: Na internet.

Pesquisadora: Vários sites? Chegou a escutar música?

O\_17: Escutei.

Pesquisadora: Baixou alguma ou só escutou?

O\_17: Não, só escutei.

Pesquisadora: E o que você achou?

O\_17: Bem legal... porque eu nunca tinha parado assim para escutar. Achei uma história legal.

Pesquisadora: Você prestou atenção nas letras e assistiu ao filme também?

O\_17: Assisti na escola e assisti em casa de novo.

Pesquisadora: Sozinha?

O\_17: Com minha mãe.

Pesquisadora: E ela, gostou?

O\_17: Gostou.

O\_17, como R\_15, mencionou a aula de Oiti como sendo uma aula que a motivou a saber mais por conta própria, ir em busca de outras informações sobre o assunto trabalhado. Além disso, ela compartilhou com sua mãe o que havia visto na escola. Para O\_17, o tema da aula foi Renato Russo.

Já U\_16, acerca da aula de matemática, identificou o conteúdo curricular trabalhado pelos seminários sobre os temas: educação, segurança pública, mídia, saúde,

sociedade. Quando questionado sobre algum assunto que havia pesquisado fora da escola, relatou:

U\_16: Foi mais esse negócio de gráficos. O trabalho que foi sobre saúde, segurança, seminário de matemática.

Pesquisadora: Você fez o quê para pesquisar mais?

U\_16: Internet, R7 e G1 (Portais).

Pesquisadora: Você foi em site de busca ou em sites específicos?

U\_16: Fui em sites específicos.

Pesquisadora: Sobre o que você pesquisou, o que você aprendeu?

U\_16: Que a mídia ela envolve tudo, tudo mundo.

Pesquisadora: Seu assunto era a mídia?

U\_16: Sim. E ela, às vezes, fica ditando algumas coisas que não “é”. Que não é verdade. A segurança tá um caos.

Pesquisadora: Qual era o assunto, o conteúdo que Quina estava abordando, era mídia mesmo?

U\_16: Era estatística, gráficos. Aí ela usou a mídia para fazer gráficos.

Diferentemente de Oiti, Quina selecionou os temas do seminário e os distribuiu entre os grupos antes da nossa observação, ainda no momento dos encontros de formação. Algumas aulas depois, na primeira em que observamos, abordou o assunto “estatística e os tipos de gráficos”. Nessa aula, Quina elaborou no quadro as tabelas com os dados, em seguida, desenhou um gráfico. Para que os alunos se envolvessem na aula, fez a coleta de dados utilizando as informações que os alunos davam. Por exemplo, o número de pessoas na turma que calçavam os números 35, 36, 37, 38, 39 e 40, inclusive explicando como montar o Rol, que é a ordenação do conjunto de dados em ordem crescente ou decrescente.

Na segunda aula que observamos, Quina trouxe slides sobre o mesmo tema e ilustrou os tipos de gráficos que existiam, reforçando o conteúdo. Nesse dia, fazendo uso dos slides, sua aula foi mais expositiva e os alunos dispersaram mais comparando com a aula anterior, pois os gráficos estavam prontos e traziam dados nacionais e internacionais. Quina os explicou. Os alunos assistiram à aula de forma menos participativa.

Na terceira e última aula que observamos, os alunos apresentaram seus temas, alguns grupos trouxeram cartazes em cartolina com figuras coladas e alguns textos escritos, outros montaram slides e usaram o multimídia, e um dos grupos produziu um vídeo que não abriu no notebook da escola devido à falta de um codec<sup>41</sup> específico, mesmo assim, os alunos apresentaram o tema. Não houve tempo em aula para a produção do

---

<sup>41</sup> A palavra "Codec" vem de **C**Odificação e **DE**Codificação, ou seja, eles “traduzem” um arquivo que originalmente seria muito grande pra ser compartilhado/executado em conteúdo bem menos pesado. Matéria completa: <<http://canaltech.com.br/o-que-e/software/O-que-sao-Codecs-quais-sao-os-tipos-para-que-servem-Saiba-mais-sobre-esse-tema/>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

seminário, assim, não pudemos observar o processo de elaboração do trabalho pelos alunos.

Nesse dia, houve grupos que trouxeram gráficos para ilustrar seus temas e houve grupos que só falaram do tema sem mencionar os gráficos. Os grupos que apresentaram gráficos citaram o Rol, fazendo uma conexão com o que Quina havia abordado nas aulas anteriores.

Segundo Almeida e Valente (2011, p. 33) “por meio do desenvolvimento de atividades ativas, os alunos estabelecem interações entre seu cotidiano, os acontecimentos do mundo e o conhecimento trabalhado em sala de aula”. A partir do seminário de Quina, os alunos além de analisar informações, as interpretaram e produziram novas informações quando estabeleceram as conexões entre os dados divulgados por grandes portais de notícias e seu entorno. Além de falar sobre o tema, os alunos expressaram suas opiniões, especialmente sobre os serviços e setores públicos. O grupo que abordou o tema mídia privilegiou o letramento midiático ao explicar o que é veiculado por ela, destacando que nem tudo é a realidade, ou seja, olharam criticamente para a mídia e apresentaram suas conclusões para a turma.

Em situações como essa, o professor pode identificar quais conceitos foram trabalhados equivocadamente e intervir, mediando o processo ou relativizando algumas afirmações. Foi o que aconteceu com o tema segurança pública. O seminário foi uma experiência nova para os alunos, pois observamos que os grupos tiveram dificuldade na apresentação no que se refere a explicar algo para um grupo maior. Além da fala em voz baixa, impossibilitando, muitas vezes, ouvi-los, os cartazes traziam escritos em letras pequenas e a postura dos alunos diante da sala era a de não saber muito bem como proceder.

Nas aulas que observamos, não houve um momento explicativo sobre o que é fazer um seminário, ou seja, como produzi-lo e como proceder na apresentação. Talvez essa explanação pudesse ter ajudado os alunos em como desenvolvê-lo, considerando alguns aspectos como o público ouvinte, a distância da apresentação para leitura, o tom da voz etc. Quina confirmou ser essa uma prática pedagógica nova em suas aulas quando perguntamos se acontecia de alguma forma antes.

Nos anos anteriores, realmente não. Eu não fazia um trabalho dessa forma. Eu não fazia assim. Eu passava exercício, pedia para eles sentarem, era da forma tradicional. Antes eu fazia assim, só que eu estou percebendo que sozinho ninguém faz nada e que quando eles se engajam

entre si, através de debates, de jogos (QUINA, 2014 [informação verbal]).

A mudança na prática pedagógica não gerou um resultado positivo para todos os alunos entrevistados. Para Q\_16, nossa intervenção atrapalhou a disciplina, pois, na opinião dele, houve uma interrupção no que estava sendo feito. Quando questionado sobre as aulas boas, Q\_16 menciona a disciplina de matemática como sendo boa, apenas antes de nossa chegada.

Q\_16: Matemática. Agora não porque tá mais esse estudo que veio, aí atrapalhou um pouquinho a matéria.

Pesquisadora: Esse estudo que atrapalhou é o quê?

Assim, Quina estava dando o conteúdo, aí parou para acompanhar o conteúdo de vocês também (ele se refere a nossa pesquisa e a estagiária de matemática que entrou em sala, após nosso período de observação).

Quina foi alterando sua prática ao longo do processo, antes mesmo de observarmos suas aulas. Para Q\_16, Quina saiu do habitual por conta da nossa presença e isso atrapalhou um pouco, na visão do aluno. Algumas estratégias de ensino já são bem conhecidas dos alunos e, por vezes, uma mudança pode causar o desconformo de não mais se ter o domínio sobre como será o andamento da aula. Nesse caso, o aluno já sabia como a aula seria, o que ele teria de fazer etc. Quando mudam as estratégias de ensino, as estratégias de aprendizagem também podem sofrer alteração e sair da zona de conforto. Por isso, para alguns, isso não é considerado como um benefício ou vantagem, algo legal.

Tivemos a oportunidade de conversar novamente com sete alunos que participaram da aula de Eugenia e quatro alunos das turmas de Tinguí, artes e inglês, respectivamente. Desses, quando questionados sobre se haviam pesquisado algo da aula por conta própria, apenas E\_17 mencionou a disciplina de artes, devido a um filme de 15 minutos que precisavam fazer, mas destacou mais a disciplina de espanhol, inclusive dizendo que aprendeu novas palavras nessa pesquisa que fez. Já B\_19 citou inglês, mas não lembra o assunto que pesquisou.

Como obtivemos os relatos de Eugenia e Tinguí afirmando que não alteraram sua rotina, conforme as orientações pedagógicas trabalhadas em nossas conversas, atribuímos a esse fator o baixo número de relatos acerca dessas disciplinas quando os alunos foram questionados acerca do querer saber mais fora da escola. Nas orientações pedagógicas, motivar o aluno e instigá-lo a buscar informação, a partir de perguntas e pedaços de informações, é uma das recomendações da aprendizagem transmídia. Assim, concluímos

que não houve um fluxo de informação contínuo, com idas e vindas. Na disciplina de Quina, isso aconteceu parcialmente apenas; já na de Oiti, o fluxo informacional contínuo foi mais evidente.

### 5.3 AS CONCLUSÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Além das concepções e opiniões dos alunos, este capítulo apresenta a visão dos sujeitos-professores sobre a intervenção pedagógica desenvolvida. Optamos por trazer o relato dos quatro sujeitos-professores que finalizaram o processo de intervenção pedagógica, mesmo que três deles não tenham utilizado por completo as orientações da aprendizagem transmídia. De qualquer forma, a nossa presença na escola e no dia a dia da sala de aula modificou a rotina tanto dos professores como dos alunos, por isso, é importante apresentar as opiniões de todos.

Nesse sentido, em nossa conversa final de conclusão da pesquisa na escola, questionamos acerca da avaliação da aprendizagem, dos resultados obtidos, das dificuldades que tiveram, da continuidade da aprendizagem transmídia e sobre o letramento midiático.

#### 5.3.1 Avaliação

A avaliação, na aprendizagem transmídia, privilegia o processo, ou seja, a exploração que os alunos fazem sobre o objeto de conhecimento. Assim, o professor, mediante o acompanhamento, avalia as tomadas de decisões, a interação, a solução de problemas, os procedimentos adotados, a participação e o engajamento em saber mais, buscar informações, selecioná-las, interpretá-las e reutilizá-las em domínio próprio, dentro de seu ritmo e de suas capacidades.

Segundo Sacristán e Gómez (1998), a avaliação desempenha diversas funções, conforme múltiplos objetivos, por instrumentos que não são neutros, sendo realizada em um contexto de valores sociais. Para os autores, avaliar refere-se a

[...] qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetos educativos, de materiais, de professores, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para

emitir um julgamento que seja relevante para a educação (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p. 298).

Os autores acrescentam ainda que, ao realizar uma avaliação de um ponto de vista pedagógico, os professores devem refletir sobre duas perspectivas: para quê e como avaliar, observando, nesse caso, que função a avaliação está cumprindo, ou seja, qual o seu objetivo.

Para Mendèz (2005), ensino, aprendizagem e avaliação devem estar em interação permanente, ou seja, não em momentos separados, como muito se faz nas instituições de ensino de todas as instâncias por meio de apenas um documento formal como a prova. Para Zabala (2002), a avaliação só tem sentido quando seu resultado auxilia o aluno a continuar progredindo e incide na motivação para a aprendizagem. A avaliação, nessa direção, deve ser concebida como “meio para ir avançando, como uma informação que incentive o estudante sem inibi-lo ao realizar as atividades de aprendizagem” (ZABALA, 2002, p. 123). É nessa perspectiva de avaliação formativa, de caráter processual e reflexivo, que a aprendizagem transmídia caminha, enquanto se ensina, se aprende e se avalia, numa ação integrada, orientando o aluno para que avance, superando suas dificuldades.

Quina, quando questionada sobre como vai avaliar a aprendizagem de seus alunos, relata em nossa conversa:

Quina: Tudo que eles fazem, tudo que eles participam, tudo em que se envolvem, eu acredito que tem aprendizagem, teve uma habilidade, teve um desenvolvimento do que eles fizeram ali.

Pesquisadora: E você olha o que nessa participação?

Quina: Na participação, o desenvolvimento cognitivo deles. Assim, houve uma desconstrução do método da minha aula e aí através de diálogos e conversas que foram ocorridas até agora, chegar nesse momento de participações.

Pesquisadora: Você consegue saber se todos do grupo produziram ou acaba sendo o foco mais no produto final, o que foi apresentado?

Quina: Como foi tudo muito rápido. Foram apenas 3 aulas. Quem teve maior ou menor participação, não tem como saber, assim, medir quem participou mais ou menos. Só que todos participaram. A gente consegue perceber os que tiveram mais desenvoltura, né? Só que isso não significa que os outros não têm potencial ou não fizeram. Não é fácil. Um aluno acostumado com um ritmo de aula e, de repente, modificar assim um pouco e pedir para ele ir lá na frente. Até na universidade, se pedisse para eu ir lá na frente, eu desmaiava.

Quina destaca a mudança em sua prática e o que isso reflete na participação do aluno. Como não acompanhou o processo de produção do seminário em sala de aula, mas mediou a seleção das informações para sua produção, menciona a desenvoltura dos alunos

como sendo de nítida verificação, mas não vai avaliá-los por esse critério, já que tudo é novo para eles. Nessas condições, afirma que houve desenvolvimento cognitivo no processo realizado. Quina destaca a transformação dos alunos, de uma postura passiva para ativa.

Luckesi (2005) enfatiza o agir consciente e reflexivamente em cada ação pedagógica do professor, assim, a avaliação deve ser bem definida e seguir uma orientação política.

Um educador que se preocupe com que sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (LUCKESI, 2005, p. 46).

Oiti, por sua vez, avalia a aprendizagem transmídia seguindo dois critérios: a participação dos alunos e o desempenho em prova oficial da escolar, o simulado. Como relata:

Oiti: Agora, sabe o que eu prestei atenção. O 9º A foi muito mais preocupado e ágil com esse trabalho que o 9º B. O 9º B queria ir só pra “Face”, sem dúvida. Conhecimento, eu não vi. Preocupação, não teve. Me perguntavam e eu falava: “vamos olhar aqui”. Mas não teve essa preocupação”. [...] Na realidade eu achei muito melhor o 9º A, muito mais interessante, lá o trabalho fluiu bem melhor que o 9º B.

E continua: “Achei assim, muito interessante, muito rico e agradeço a você porque naquela turma são 45 alunos e só teve 2 alunos que não participaram de nada. Os demais, os 43 participaram (OITI, 2014 [informação verbal]). Desse modo, Oiti destaca a participação dos alunos e faz uma comparação entre as turmas, mesmo com a mesma dinâmica adotada e a mesma quantidade de aulas, relata que não houve o mesmo rendimento e desempenho para ambas. Assim, queixou-se do interesse dos alunos pelas aulas e pelo assunto. A esse respeito, é importante ressaltar que as turmas têm perfis diferentes e, muitas vezes, há a necessidade de alterarmos a ordem, as perguntas, as atividades para que sejam mais aproximadas do perfil da turma.

Essa reflexão foi importante para Oiti pensar e planejar suas próximas aulas, buscando solucionar ou minimizar o problema da baixa participação em uma das turmas.



Como mencionou: “O próximo trabalho, eu já estou pensando para o 3º bimestre, como eu vou guiar essa questão” (OITI, 2014 [informação verbal]).

Ainda sobre a avaliação, Oiti acrescenta que vai incluir questões relacionadas ao tema trabalhado em aprendizagem transmídia na avaliação oficial instituída pela escola, em forma de simulado. “Eu coloquei 2 perguntas sobre o filme no simulado. Porque quem realmente viu direitinho, não vai esquecer mais nunca. Quem não teve nenhuma participação, aí...”. O simulado ocorreu duas semanas após o término da nossa observação.

Méndez (2002) enfatiza que avaliar somente no final ou por tempo ou conteúdo significa chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna, mas

[...] se fazemos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo para agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva (MÉNDEZ, 2002, p. 17).

Avaliar continuamente, avaliar o processo enquanto ele ocorre, permite ao professor mediar o processo, auxiliando os alunos quanto aos equívocos conceituais que possam ocorrer e às dificuldades que às vezes não são tão explícitas. Assim, há tempo para se trabalhar o ensino e a aprendizagem, pois quando as dificuldades são detectadas apenas no final de uma unidade curricular, não há tempo para reverter esse quadro, visto que já é tempo para iniciar uma nova unidade, deixando como está o que passou.

Nessas situações, a unidade que passou só será novamente abordada na recuperação do período, ou seja, no final do ano letivo, por meio de uma prova que soma todo o conteúdo da disciplina. Nessas condições, com tempo curtíssimo, o aluno estuda para aquele objetivo de ir bem pra prova e passar de ano. Aprendizagem em si, como um conhecimento construído, muitas vezes não há.

A esse respeito, Méndez (2002, p. 16) diz que “a avaliação faz parte de um continuum e, como tal, deve ser processual, contínua, integrada no currículo e, com ele, na aprendizagem. Não são tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes em seu isolamento; tampouco é um apêndice do ensino”.

Tingui também decidi incluir na prova questões que abordem os temas dos seminários. Essa é a forma de alinhar o que foi feito em aula com o conteúdo da disciplina inglês. O tema abordado nas duas turmas foi crimes virtuais, o qual foi escolhido para compor parte da prova.

Crimes virtuais. Esse é um conteúdo que eu vou abordar na prova, a partir dos conhecimentos em sala, então, vou explorar aquilo que eles produziram. Da mesma forma que eu falo um assunto e uns escutam e outros registram. Com certeza, o que os alunos e os colegas falaram, os outros registraram. Porque eles fizeram, debateram. É nesse sentido que eu acho que ainda posso alinhar. Eu só vou conseguir isso na avaliação formativa. Eu deixei bem claro que vou usar o que foi explorado em sala. Eu não vou explorar o que não foi dito (TINGUI, 2014 [informação verbal]).

Em ambas as situações, tanto de Oiti quanto de Tinguí, incluir o tema das aulas que observamos na avaliação oficial da escola, além de representar um fechamento da unidade curricular abordada também é uma forma de amarrar a participação, o interesse e a atenção dos alunos no processo, ou seja, os alunos devem prestar atenção e participar da aula porque isso também vai entrar na prova. Acaba por ser também um meio de discipliná-los.

A prova, um documento escrito pelo aluno, é o instrumento de verificação oficial do desempenho do aluno e de sua aprendizagem, como se, sem ela, não houvesse uma avaliação adequada e aceita pela escola, pelo professor e até pelos pais. Infelizmente, algumas vezes, isso invalida o que foi feito no processo, no sentido de atribuir algum valor pelo que já foi feito até aquele momento. Nessa direção, Sacristán e Gómez (1998, p. 322) frisam que avaliar “é uma missão historicamente atribuída à escola e concretamente ao professor”.

Da mesma forma que o professor vai modificando sua prática pedagógica, é preciso repensar as formas avaliativas também, já que pensar a avaliação é analisar toda a pedagogia que se pratica e vice-versa. Para Oiti, Quina e Tinguí o processo teve um valor atribuído, porém, não eliminou a forma tradicional de avaliação, a prova. Até porque é uma exigência da escola, inclusive instituída em calendário acadêmico. Isso não se torna um problema se o aluno puder dissertar sobre o que aprendeu acerca do objeto do conhecimento, por seus próprios achados e conclusões, ou seja, sem a expectativa de respostas prontas.

### **5.3.2 Dificuldades**

Em nossa conversa final com os professores, buscamos identificar quais foram as dificuldades que os professores tiveram ao adotar a aprendizagem transmídia ou mesmo quanto à iniciativa de apenas incentivar o uso das tecnologias e mídias na prática

pedagógica. Nessa perspectiva, pedimos aos professores que relatassem tanto suas dificuldades quanto as de seus alunos, caso tenham identificado.

Quina relatou sua própria desconstrução como sendo difícil e relatou também que a participação dos alunos nas aulas de matemática, no início, gerou certa confusão.

Quina: Foi uma semana um pouco agitada, mas foi ótimo. O que foi mais difícil? Com sinceridade? Me desconstruir... e saber que eu faço parte de uma construção de educação escolar.

Pesquisadora: Essa sua nova relação com o aluno, o que propiciou? Você sentiu dificuldades, você com eles?

Quina: No primeirinho momento, eu senti porque todos queriam falar de uma vez só na sala, mas faz parte. Eu tenho que ter paciência e saber que cada um pode falar. Quando foram passando os dias, eu fui percebendo que cada um começou a saber que a opinião do amigo também era importante e que ele não devia acusar ou criticar. Ele iria dar opinião dele e o outro ia dar a opinião do outro e cada um dando um pouquinho de opinião, construiria algo.

Pesquisadora: Você foi administrando isso ou eles foram percebendo sozinhos?

Quina: Não, não, teve que ter administração. Teve que ter a mediação. Isso é uma coisa que também a gente aprende em casa, o momento de ouvir, de escutar [...] as pessoas, de todas as classes sociais. É um processo escutar, respeitar. É uma construção. Ao longo dos dias, a modificação deles começou a ocorrer.

Os alunos sabem o que podem ou não fazer em cada disciplina, ou seja, o que o professor aceita e o que não permite. Assim, os alunos estavam acostumados com a disciplina de matemática sendo mais focada em explicação do conteúdo e prática de exercícios. Quando Quina passou a abrir espaço para que os alunos comesçassem a participar da aula, uma dinâmica de aula com a qual não estavam acostumados, a comunicação não acontece, em virtude de muitos alunos falarem ao mesmo tempo, gerando certa confusão no que se refere ao entendimento do debate, considerando que havia mais de 40 alunos em sala de aula. A própria mediação de Quina também foi tomando forma para que a aula pudesse fluir bem, numa relação de liberdade em que há o limite do respeito e da ética.

Freire (2001, p. 250) diz que “a liberdade não se autentica sem o limite da autoridade, mas o limite que a autoridade se deve propor a si mesma, para propor ao jovem a liberdade, é um limite que necessariamente não se explicita através de castigos”. Ou seja, que se interiorize pela necessidade ética do limite e não pelo medo. Assim, Quina construiu junto com seus alunos, na sala de aula, um espaço para a liberdade do diálogo, promovendo também as habilidades de escuta. Ainda segundo Freire (2002, p. 75), “é

escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias”.

Já Oiti relata que sua maior dificuldade foi em utilizar as tecnologias e lidar com os alunos que não prestaram atenção, refere-se também à turma com menos interesse, como identificou anteriormente.

Por mim, é porque eu tenho muita dificuldade (com as tecnologias), você sabe, né? E pretendo superá-la. Pela turma, alunos que não prestaram atenção, pois se tivessem prestado, saberiam dar encaminhamento no trabalho, mas a turma não teve muita dificuldade não (OITI, 2014 [informação verbal]).

Desde nossa primeira conversa, Oiti relatou sua dificuldade com o uso de tecnologias e mídias. Contudo, sempre se mostrou disposta a enfrentá-la e superá-la. Tanto que já havia tentado inserir em suas aulas desde o ano passado, mas sem um apoio, de certa forma, por isso deixou essa vontade de lado. Há várias razões que impossibilitam a integração e o acesso das tecnologias e mídias na escola, algumas delas, segundo Almeida e Valente (2011) são:

[...] o rápido avanço das tecnologias, tornando o processo de apropriação tecnológica por parte do professor complicada; a formação inadequada do professor para fazer essa integração e a falta de preparo dos gestores educacionais para dar suporte às inovações pedagógicas e administrativas necessárias para mudar certas práticas pedagógicas; a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino que dificultam novas formas de organização do tempo-espço das aulas; e a falta de apoio ao professor para auxiliá-lo nas mudanças de crenças pessoais, de concepções e, mais concretamente, de postura diante do novo (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 40).

Com a nossa presença na escola e, especialmente em suas aulas, Oiti logo aceitou o convite para participar da pesquisa e viu em nós o apoio que lhe faltava, pois o processo de integração das tecnologias e mídias com o currículo, por meio da aprendizagem transmídia, seria realizado aos poucos e com o aval da direção. Inicialmente, aconteceram as conversas diagnósticas e formativas, depois, o planejamento das aulas para, então, efetivamente, integrá-las ao currículo e à prática pedagógica, inclusive com nossa presença em sala de aula. Nessas condições, Oiti pode se sentir mais amparada em suas decisões, superando a barreira inicial que impedia de ir mais longe. Além disso, compartilhou suas angústias, ideias e resultados conosco.

### 5.3.3 Resultado

Conhecemos os resultados apontados pelos sujeitos-professores acerca da aprendizagem transmídia, em qualquer formato de adoção, seja parcial seja integral, propiciou-nos realizar uma análise para além da nossa visão sobre a intervenção pedagógica. Com esse propósito, perguntamos para cada um deles: o que você teve de resultado, quais suas impressões do que foi feito?

Quina: Que houve reflexão, que houve posicionamento, que houve uma análise crítica, uma análise da situação e que, mesmo com três aulas, com poucas aulas, eles conseguiram dar a opinião deles. Que eles conseguiram ser agentes participativos. Porque antes, assim, a maioria de nós educadores, a gente fala e ele fica lá. Isso, infelizmente, no processo educacional não tem um acompanhamento individual. Ali, nas turmas, são quase 50 alunos. [...] Mas que, mesmo assim, com aquele número de alunos que foi difícil, eles conseguiram participar, conseguiram opinar e o melhor de tudo foi que eles conseguiram ter uma visão não só de dentro da sala, da matemática, mas eles conseguiram sair da sala de aula pela visão que se estendeu.

Oiti: Fiquei até mais segura em trabalhar com os alunos em relação às mídias e mais tranquila que antes, sabe?

Tingui: Eu até estava comentando em casa que ter dado para eles os temas em português, deixou eles super à vontade. Foi bom, no sentido de que eles expandiram o conhecimento, alguns que nem falavam em sala, trabalharam essa questão da oralidade. Mas, infelizmente a aula de inglês fica um pouco de lado porque você não tem condições de fazer a oralidade em inglês, você dispõe muito do tempo [...]. Você presenciou que quando era para fazerem o material do livro que era introdutório, ninguém fez. Se eu não tivesse feito a intervenção de responder, eles não teriam tido aquela abordagem. [...] Sobre o que você falou (a aprendizagem transmídia), acho que posso estar no caminho certo, não estou ainda. Em relação aos alunos, eu não mudei muito minha sequência de trabalhar não, porém lancei o assunto para eles. Em vez de eu investir mais na produção oral e na minha fala, eu investi neles. Foi bom.

Eugenia: Eu gostei muito porque eu tive tempo de sentar mais próximo e dar um *feedback* para eles. Foi uma experiência no ponto de observar. Minha preocupação maior era com o 2º B porque é uma turma muito numerosa. Eu acho que eles me surpreenderam. Assim, eu gostei muito do trabalho com eles. Eles interagiram muito bem.

Três sujeitos-professores relataram os resultados com ênfase na aprendizagem e interação dos alunos, e um apenas cita seus próprios avanços como resultado positivo. Nesse sentido, Quina considera a mudança de postura dos alunos, dando suas opiniões e se

expressando, como um resultado positivo, bem como a conexão entre currículo-vida-mundo, ou seja, indo além da sala de aula como o melhor resultado que pode obter com a intervenção pedagógica. Essas orientações pedagógicas, que tanto enfatizamos durante todo o processo, evitam, entre outras coisas, considerar o aluno como um sujeito espectador apenas e o conteúdo curricular como algo isolado da vida, do entorno do aluno, da sociedade em que vivemos.

Ficou claro que Quina esteve aberta, durante todo o tempo em que estivemos na escola, para mudar sua prática. Essa abertura para o novo a fez visualizar como resultado positivo duas orientações fundamentais da aprendizagem transmídia, mesmo que ela não tenha feito essa associação: planejou sua prática, privilegiando a participação do aluno e a conexão do currículo com a vida e as demandas socioculturais.

Tingui também enfatiza a participação dos alunos, em especial, por meio da oralidade, como resultado positivo. Entretanto, identifica que a obtenção desse resultado só foi possível porque todo o processo teve o português como língua utilizada, caso fosse o inglês, matéria da sua disciplina, o resultado seria outro. Isso foi detectado quando, durante o processo de intervenção pedagógica com base em seminários, os alunos questionavam para Tinguí o que aquilo tinha a ver com inglês. Convém observar que, apenas os exercícios do livro, feitos em sala, foram em inglês, e esses davam base conceitual para os temas do seminário, mesmo assim, os alunos tiveram dificuldades em fazer a conexão.

Os exercícios foram planejados para ser feitos em casa, mas no dia da correção coletiva em sala de aula, a maioria dos alunos não havia feito. Então, Tinguí, na primeira parte da aula, falou sobre *Passive Voice*, o conteúdo curricular e, na segunda parte da aula, utilizou o tempo para que os alunos fizessem os exercícios do livro.

Nesse caso, talvez, outra abordagem em que os alunos não precisassem expor um tema complexo totalmente em inglês, pois se sentiriam inseguros para isso, mas que usasse a língua inglesa como prioridade em seu desenvolvimento, pudesse resolver o problema de conexão entre o que foi planejado e solicitado por Tinguí. Por exemplo, a exposição de temas em português, e o conteúdo e a matéria da disciplina, *Passive Voice*, em inglês. Todavia, mesmo havendo resultados positivos quanto a algumas habilidades e à utilização das tecnologias e mídias pelos alunos, o inglês ficou em segundo plano. Assim, o objeto de conhecimento curricular não foi apropriado por eles como esperado.

É importante ressaltar que a integração das tecnologias e mídias ou mesmo as mudanças na prática pedagógica devem ser planejadas criteriosamente, pois não basta promover algumas ações, deixando o objetivo da aula de lado. Em relação à aula, toda a

discussão sobre crime cibernéticos, tema dos seminários, foi interessante para a turma, já que são nativos digitais e transitam, facilmente, pelos mundos físico e virtual. Prevenir-se quanto a esses crimes é de extrema importância para a vida, tanto que interagiram bastante sobre os temas quando cada grupo expunha o assunto.

No entanto, pensamos que, em alguma parte desses seminários, algo em inglês poderia ter sido trabalhado, como, por exemplo, indicar fonte de pesquisas em inglês, descrevendo sucintamente o que vão encontrar lá, ou mesmo elaborar um dos slides em inglês em vez de todos, ou outra estratégia que fizesse essa conexão, pois mesmo esse tema sendo sugerido pelo livro didático adotado, os alunos não visualizaram a ligação entre o que faziam e a disciplina. A aprendizagem transmídia prevê essa conexão, esse é um aspecto importante sua adoção. Talvez, com essa conexão, os alunos pudessem ter tido outro desempenho e desenvolvimento, além de chegar a um resultado diferente. Assim, Tingui reforça que não adotou a aprendizagem transmídia, mas acredita estar no caminho dela, pois uma de suas orientações já deu espaço para os alunos participarem do processo, produzindo seus seminários, alterando, portanto, sua prática que estava centrada na fala do professor.

Ainda sobre os resultados, Eugenia destaca a oportunidade de estar mais perto dos alunos, acompanhando o desenvolvimento do trabalho e dando retorno a eles, algo que, na sua única aula semanal com a turma, não consegue fazer com frequência. Dessa maneira, reforça a interação entre eles, mesmo sendo a turma numerosa, sendo surpreendida por eles. A atividade proposta por Eugenia foi a produção de um filme, no gênero *Trash*.

A esse respeito, cabe frisar que Eugenia planejou uma aula expositiva, na sala de vídeo, sobre muitos gêneros do cinema, apresentando suas principais características. Nas aulas seguintes, usou o tempo na sala de aula para que os alunos criassem o roteiro em grupos. Essas foram as aulas que Eugenia menciona quando destaca o acompanhamento e o *feedback* dado. Em consequência disso, houve muita negociação de ideias entre os alunos de um mesmo grupo para que chegassem a um roteiro final, o diálogo prevaleceu em todos eles. Quanto à filmagem do roteiro elaborado por eles, seria feita fora das aulas de artes e a exibição ficaria para o 2º semestre letivo, período em que não estaríamos mais na escola.

Além de mencionar a interação dos alunos, Eugenia considera como diferencial, uma experiência nova que viveu, ou seja, a observação que fizemos de suas aulas. A esse respeito, Tingui também destaca o acompanhamento das suas aulas como algo que gostou de realizar. O diálogo abaixo apresenta as concepções de Tingui e Eugenia acerca da nossa observação.

Tingui: Pra mim, eu gostei muito de ter sido acompanhado. Porque quem vê de fora, [...] o que a gente faz, né?

Pesquisadora: A minha presença dentro da sala já muda a rotina também.

Tingui: Eu achei que eles nem melhoraram e nem pioraram, porque geralmente é o que acontece quando tem alguém diferente, né? O que pode acontecer? Tipo eles querendo se mostrar.

Eugenia: É.

Tingui: Fazer coisas que não fariam.

Eugenia: Para melhor e para pior, né?

Tingui: Eu poderia querer ser mais simpático e não fui, né? Pelo contrário, fui eu mesmo.

Eugenia: Eu achei muito interessante, porque eles foram eles realmente.

Para Eugenia e Tingui, o que observamos corresponde ao dia a dia de suas aulas, pois não visualizaram mudanças significativas de comportamento que não representassem a realidade. Acreditamos que a decisão de observarmos as aulas do fundo da sala, numa carteira, como os alunos, colocou-nos em menos destaque, minimizando as alterações que nossa presença causaria, pois nosso objetivo era a aproximação do cotidiano vivido na escola.

Por fim, Oiti dá ênfase à sua apropriação das tecnologias e mídias como um resultado positivo do processo. Essa menção mostra que esse era um dos principais problemas que Oiti enfrentava para dinamizar suas aulas. Desse modo, a aprendizagem transmídia serviu como instrumento para desenvolver seu próprio letramento midiático para, então, sentir-se segura e tranquila para trabalhar com as tecnologias e mídias no seu cotidiano escolar. Acreditamos que a tranquilidade mencionada por Oiti a esse respeito ajudará no planejamento de novas estratégias de ensino, experimentando outras abordagens e formando uma cultura de uso das mídias e tecnologias em sua prática pedagógica.

#### **5.3.4 Letramento midiático**

Na descrição minuciosa das aulas de Oiti, identificamos várias situações em que o letramento midiático foi privilegiado, assim como identificamos várias oportunidades de privilegiá-lo durante o processo. No entanto, buscamos com alguns dos sujeitos-professores em quais momentos eles próprios identificaram como sendo trabalhado o letramento midiático.

Assim, Quina relata um momento em que mediou o processo de pesquisa e pré-seleção dos dados que iriam compor as apresentações dos alunos como uma situação em



que privilegiou o letramento midiático. Quina orientou os alunos acerca do acesso, análise e avaliação das informações.

Quina: Um dia, eu deixei eles pesquisarem na internet, ligaram os celulares para ver os sites, comecei a jogar alguns sites para eles, como o do ministério público, ministério da saúde etc. Só que, para eles, inicialmente, não foi fácil pesquisar aquelas informações. Isso era assim, começar aqui na escola e continuar na casa dele, fora da escola. Então, eu acho assim, se para a gente adultos, às vezes, a gente não sabe o que procurar direito na internet...

Pesquisadora: E você os ajudou nesse dia?

Quina: Sim, eu disse: “pessoal, vamos ver como a gente pode começar a procurar estatísticas por aqui”. Aí ligaram os celulares, alguns até queriam sair de dentro da sala para pegar o sinal de rede perto da árvore (local onde é melhor). E eu disse: “Não, pessoal, vamos fazer dentro da sala porque senão...”. Infelizmente a gente fica com preocupação do que os outros de fora vão pensar da gente, se tiver um monte de gente com celular ligado, né? É uma falta de visão, não é? Só que a gente estava trabalhando, a gente estava pesquisando e procurando sinal. Aí eles chegavam perto de mim: “Prof. esse site aqui é legal?”. Aí tinha um site lá que não era confiável, tinha coisas engraçadas e informações. Aí eu disse: “Não, vamos procurar em sites que sejam do ministério, do IBGE, que sabemos que são pesquisas realmente mais sérias para não usarmos qualquer pesquisa”. Isso foi em uma aula para eles fazerem uma pré-seleção. Aí pronto, quando começaram as aulas que estávamos juntos, o que eu foquei, já que tinha tido uma pré-seleção. Eles não selecionaram na sala de aula, eles só pesquisaram na sala de aula. Para quando eles saíssem aqui da escola, na casa deles, eles já saberiam mais ou menos como e onde pesquisar. Aí quando comecei lá, nas 3 aulas, aí a gente começou o quê? Habilidades, o que eles teriam que saber assim, como se faz uma tabela, quais os tipos de gráficos, o que é rol, ordenar. Na outra aula, ainda prosseguiu. E na outra aula, o que eles traziam foi o que eles mostraram. E assim, isso é um processo diário, quebrando, desconstruindo, reconstruindo uma prática diária que todos nós professores estamos acostumados. Não é que seja errada a forma que a gente vinha trabalhando porque cada parte da história tem construções que trouxeram contribuições para a sociedade, mas que na sociedade atual nós precisamos aprender também a refletir.

Quina reconhece a importância dessa mediação feita na escola, mas se preocupa com o que os outros professores, coordenadores e a direção podem achar disso, pois acredita que possam pensar que não está dando aula ou trabalhando a unidade curricular, ou seja, que deixou os alunos “brincarem” com o celular e a internet na escolar.

Essa preocupação é legítima, considerando que os celulares estão proibidos dentro das dependências da escolar. Assim, Quina visualiza a relevância da ação educativa, no sentido de expandir o acesso a informações atualizadas, indo além do que o livro didático dispõe e favorecendo a negociação e colaboração entre os alunos. Nessa concepção, promove um aprendizado útil para as ações que se seguem, como a seleção e a organização

definitivas das informações fora da escola. No entanto, tem receio das consequências que podem ocorrer, prejudicando tanto o professor quanto os alunos.

Para Oiti, as mudanças em sua prática são necessárias e urgentes, mas isso não invalida ou anula o que havia feito até então. Pelo contrário, pois é por meio da reflexão do que havia sido feito que se chega a novas abordagens e a uma nova prática. De certa forma, assumimos o risco pelo novo, pois tentar uma prática nova é arriscado. Principalmente porque é novo para o professor e para os alunos.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), a prática educativa requer habilidades, coordenação e familiaridade. Algo que não se tem nas novas práticas. No entanto, os autores recomendam que se tente uma nova prática e que seja dado um primeiro passo, mesmo que o resultado não seja o esperado, a fim de que se aprenda algo com ele e se vá adiante. “Quando assumimos riscos, aprendemos mais a partir de nossa nova experiência. O efeito cumulativo é uma enorme gama de habilidades e de confiança profissional” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 93).

Nesse sentido, Quina assumiu os riscos de uma nova prática e, com isso, ensinou e aprendeu, incentivou o uso de tecnologias e mídias, privilegiou o letramento midiático, e principalmente, estimulou a participação de seus alunos e fez sua matéria, a matemática, ultrapassar os muros da escola.

Ainda sobre o letramento midiático, Oiti não descreveu algum momento específico em que privilegiou o letramento midiático, mas mencionou a checagem das informações da internet por seus alunos como sendo uma preocupação dos professores. Acerca do letramento midiático, falou:

Você me lembrou assim, na sexta-feira, eu estava em casa e vi de uma imagem manipulada, envolvendo policiais... Eu tinha falado (para os alunos): “Vocês precisam prestar atenção o que é verdade e o que é mentira do que tem na internet. Nem toda imagem que vai para a mídia é verdadeira”. Isso é uma preocupação de nós professores (OITI, 2014 [informação verbal]).

Essa é uma preocupação de muitos professores, não só de Oiti, pois embora os alunos conheçam as linguagens, os softwares e as novas tecnologias, esse conhecimento apenas não é suficiente para que compreendam todas as oportunidades de aprendizagem, comunicação e atuação que esses meios propiciam. A aquisição do letramento midiático é essencial no desenvolvimento dessa consciência de atuação no mundo com e sobre a mídia. Nessa atuação, está inclusa a habilidade de checar as informações disponíveis.

Ademais, muitas formas de manipulação são usadas como ferramenta para que não se tenha a consciência de como a realidade realmente é, seja por meio de imagens que são manipuladas em programas de edição, seja por frases são atribuídas a pessoas que nunca as disseram, seja por vídeos que são fragmentados e retirados do contexto original, com o propósito de criar uma nova mensagem oportunista, seja por mitos ou heróis que são adotados como “salvadores da pátria” apenas por favorecer o interesse de alguns etc.

Nesse cenário, as pessoas, em geral, não só alunos e professores, devem refletir e ter consciência sobre seus atos e as respectivas consequências, também no ciberespaço, compreendendo a abrangência da rede, sua bidirecionalidade e o não controle aparente sobre o conteúdo postado e compartilhado, já que este nunca se apaga, podendo, ainda, gerar interpretações diversas, segundo diferentes pontos de vista.

Em uma de nossas conversas, Oiti menciona que deixou de falar que os alunos têm apropriação ou conhecem muito das tecnologias, porque, a esse respeito, considera que há uma alienação nessa interação com as mídias, em especial no que acreditam, considerando as informações que circulam como verdadeiras, além de concentrarem o uso nas redes sociais.

Olhe, eu estou até deixando de dizer isso que eles têm tanta (apropriação) [...]. Pode até ser, mas eles não são apropriados. Tão sabendo? Não, eles não sabem. A única coisa que eles sabem é: Orkut, orkut, orkut, orkut, orkut. Às vezes, eles utilizam de uma forma tão alienada. Outro dia eu cheguei aqui e uma aluna disse: “Prof. sabe quem morreu?” (A aluna cita o nome de um autor). Fiquei tão surpreso. E assim, acho que foi para se promover. Fui ver e era mentira. Eles não têm maturidade (nem checaram), qualquer coisa tá servindo de resposta às suas dúvidas, qualquer coisa. Eu digo assim: Vocês possuem o celular, mas não têm amadurecimento (OITI, 2014 [informação verbal]).

Essa é a identificação que Oiti faz com o letramento midiático, em especial, a capacidade de analisar e avaliar quanto à confiabilidade e à credibilidade das informações que circulam nas mídias, priorizando a internet. Como Quina mencionou, é difícil para o adulto checar e selecionar informações, para os jovens também.

Segundo Hobbs (2010, p. 32), duas características das mídias digitais como “o imediatismo e a imersão social podem também desencorajar o pensamento analítico e reflexivo sobre as fontes, os conteúdos e a credibilidade das informações”, já que parece ser tão simples apontar, clicar e chegar a algo novo. Para avaliar a credibilidade das informações, a autora sugere que três questões básicas devem ser respondidas, quais sejam: quem é o autor? Qual é a finalidade ou o propósito da mensagem? Como essa mensagem

foi construída? Essas simples perguntas auxiliam os alunos na identificação de fontes confiáveis e na seleção de informações que sejam relevantes para suas demandas.

Por fim, Tingui destaca o letramento midiático em seu aspecto de apropriação técnica, de acesso às informações e de utilização de recursos multimodais.

O que eu vi foi em relação ao uso prático mesmo, assim, a maior parte deles trouxe um material bem diferente, com efeitos visuais, tinha vídeo. Tipo, baixaram arquivos, foi muito bom, trouxeram vídeos. Recursos visuais, não é todo mundo que tem a habilidade de usar. Fizeram apresentação, usaram recursos do *power point* (TINGUI, 2014 [informação verbal]).

Embora a apropriação técnica não seja suficiente para que haja uma atuação crítico-cidadã através das mídias, ela é importante e está no letramento midiático, pois “criar conteúdo em uma variedade de formas, fazendo uso da linguagem, imagens, som, e novas ferramentas digitais e tecnologias” é uma das habilidades que deve ser desenvolvida (HOBBS, 2010, p. 8).

Em relação aos seminários propostos por Tingui e Quina, durante a intervenção pedagógica, oportunizou uma atuação dos alunos tanto na exposição dos temas, expressando suas opiniões e debatendo-os com os colegas, quanto na elaboração do produto apresentado.

Com Oiti, os alunos acompanharam um fluxo informacional contínuo sobre o tema, saltando de mídia para mídia e fazendo suas próprias conexões entre elas. Assim, por meio de variadas linguagens descobriram e conheceram o objeto de conhecimento, organizando seus achados em uma produção textual final.

Já na proposta de Eugenia, os alunos expressaram suas ideias, negociaram os pontos de vista para chegarem a um roteiro final. Além disso, utilizaram conhecimentos técnicos para a produção de um filme, o manuseio da câmera, a montagem do cenário, da iluminação até a manipulação de imagens e sons.

Dessa maneira, os jovens estão ensinando e aprendendo com seus próprios pares, sejam eles conhecidos, sejam anônimos. Eles estão influenciando e sendo influenciados, pois acessam, consomem, comunicam e atuam com base nas tecnologias e mídias.

Cabe frisar que, após as conversas formativas e antes de iniciarmos o período de observação em sala de aula, pedimos aos professores para escreverem sobre suas concepções acerca do letramento midiático. Assim, alguns professores declararam em texto ter uma concepção ainda restrita de letramento midiático, mesmo assim,

identificamos com maior ênfase o ato de saber utilizar as tecnologias e mídias e a seleção das informações como as habilidades mais recorrente em suas concepções. Para eles, letramento midiático consiste:

Tingui: em saber utilizar as diversas ferramentas.

Eugenia: nas formas em que o indivíduo se predispõe a utilizar as diversas mídias.

Quina: utilizar a mídia de forma produtiva, buscando e selecionando as informações.

Ao analisarmos os dados coletados na observação das aulas, identificamos uma aproximação relevante entre as concepções dos professores acerca do letramento midiático e as estratégias de ensino adotadas por eles na intervenção pedagógica. Ou seja, os professores privilegiaram com maior ênfase as habilidades e competências de letramento midiático de acordo com sua própria concepção, independente da abrangência do conceito ou da literatura apresentada. Com isso, queremos dizer que sua prática foi planejada por esse direcionamento.

### **5.3.5 Continuidade**

Fechando nossa conversa avaliativa sobre a intervenção pedagógica, perguntamos sobre a continuidade da prática. Nessa perspectiva, um dos professores relatou:

Logo no 1º bimestre eu fiquei muito na questão do livro. Aí um aluno perguntou: “Que dia nós vamos para a sala de vídeo?”. Aí, quando eu olhei o 1º bimestre, eu sou muito assim, sabe, a quantidade de dias eram 43 dias. O que eu faço primeiro na minha cabeça, para o trabalho, eu vou usar tantas e tantas aulas, para não atrapalhar ninguém. Mas eu estava meio apreensiva com a questão do trabalho, como seria o desenvolvimento. Se você ia trabalhar e eu atrapalhar. De que forma eu iria ajudar, meu medo é de atrapalhar mais que ajudar. Fiquei pensando, pensando. Mas assim, o aluno pediu para ir para a sala de vídeo [...]. Vou ver a quantidade de horas e aí no 3º bimestre vou passar também (OITI, 2014 [informação verbal]).

Oiti reafirma que suas aulas eram mais baseadas no livro até chegarmos com a proposta da aprendizagem transmídia. Enquanto fazíamos a primeira parte da pesquisa, a conversa formativa, Oiti manteve sua didática como vinha fazendo. Apenas no 2º bimestre, período planejado para a intervenção pedagógica, mesmo ainda insegura quanto à dinâmica que propomos e suas dificuldades quanto ao uso de tecnologias e mídias,

organizou suas aulas sob as orientações da aprendizagem transmídia, considerando os dias letivos e seu conteúdo.

Um incentivador para o início do trabalho, como Oiti menciona, foi o questionamento do aluno sobre quando iriam para sala de vídeo. Isso porque Oiti já havia anunciado em sala que queria passar o filme *Somos tão jovens* para eles. Os alunos aguardavam o momento, sem esquecer o que foi anunciado e prometido por Oiti. Diante da cobrança do aluno, com nosso incentivo e apoio, bem como com a participação dos demais sujeitos-professores durante a pesquisa, Oiti decidiu planejar suas aulas em aprendizagem transmídia. A esse respeito, Gomez (2004, p. 84) ressalta que “os educadores, ao serem em relação aos outros, estabelecem conexões por meio das quais vão atualizando suas práticas [...]”.

Além disso, a conversação nos encontros formativos teve um papel importante sobre a decisão de aderir à intervenção pedagógica que propomos, pois nesses momentos, os professores compartilharam experiências, construíram saberes e concepções. Esses intercâmbios os colocaram como parceiros diante do novo e da mudança de suas práticas.

Oiti menciona que no próximo bimestre vai ver a quantidade de horas para também planejar um trabalho no formato do que foi feito no 2º bimestre. Na medida em que vai se apropriando da abordagem pedagógica, vai tendo mais segurança para prosseguir, inclusive fazendo ajustes, adaptações, tentando novos formatos, conforme o perfil da turma, os objetivos das aulas e as atuais demandas socioculturais.

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p. 22). Foi pensando criticamente sobre sua prática de ontem que Quina foi melhorando sua prática de hoje e, com certeza, pretende melhorar sua prática de amanhã, como relata em nossa conversa final:

Quina: Se eu vou continuar? Já estou continuando. É uma festa do conhecimento, eles participando do processo. Eu estou percebendo que não é chegar aqui, dar aula, 10 questões. É isso, isso e isso.

Pesquisadora: Como é muito aberto. O que precisa tomar cuidado é... [Quina interrompe e continua o que seria falado].

Quina: Não sair do currículo escolar.

Pesquisadora: É, você sai, mas vai puxando-os para o assunto.

Quina: Outro dia, o horário foi todinho.

Pesquisadora: É, mas tem por trás de tudo um objetivo de aula.

Quina: É, isso exige um tempo. É mais fácil para mim chegar aqui, olhar o conteúdo e entrar na sala, todo dia. Correção, exercício, correção, exercício. Não é fácil, no ritmo que temos, ter essa aula mais dinâmica, mas é preciso.

Quina fala sobre o que vinha fazendo e o que passou a fazer em sua prática docente. Ao relatar que é mais fácil chegar à sala e basear sua aula em exercícios e correção, apresenta sua familiaridade com essa ação diária, por isso também ser mais fácil. Ao continuar pensando criticamente sobre sua prática, e principalmente, focando na aprendizagem dos alunos, o novo também se tornará familiar, e de certa forma, fácil ao ir se apropriando do processo. Não é fácil realmente, pois há uma mudança de concepção, uma desconstrução, uma aprendizagem para ensinar. Freire (2002, p. 52), nesse sentido, considera que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

A abertura que deu aos alunos para debaterem alguns assuntos ligados à matemática, no início, tomou todo o tempo da aula e Quina não conseguiu realizar o que havia planejado, pois o diálogo em sala foi amplo e foi tomando outra forma, um tanto distante da disciplina. Quina decidiu deixá-los falar, debater, no entanto, percebeu que só isso não funciona, ou seja, é preciso amarrar a unidade curricular, porém mantendo o diálogo em sala de aula.

#### 5.4 INCENTIVO AO USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS

Incentivar o uso das tecnologias com fins educativos é uma condição para que a escola se aproxime e interaja com as linguagens e a cultura dos seus alunos. Ao promover essa ação, o letramento midiático vai sendo privilegiado e, nessa direção, os alunos e professores entram em um processo de apropriação dos meios não apenas como consumidores de informações, mas como atuantes numa perspectiva cidadã.

Nessa perspectiva, Citelli (2011), em entrevista a Sartori, Giraldi e Liz, frisa que o termo “apropriação dos meios” refere-se ao aspecto analítico-crítico e tem relação com a cidadania e não com a mídia em si.

O cidadão de alguma maneira tem que estabelecer algum tipo de diálogo com essas mídias que não seja apenas a absorção, embora essa absorção nunca seja absoluta. O receptor é alguém ativo, porém sabemos que o sistema é poderoso e cada vez mais central na vida das pessoas, e se trata do principal elemento para promover a circulação da informação. Há um nível de inserção, de relação crítica, analítica, que se dá no plano geral da mídia (CITELLI, 2011, p. 197-198).

Convém observarmos a qualidade das propostas, uma vez que as tecnologias e mídias são tão importantes quanto o seu incentivo. No segundo contato com os sujeitos-

alunos, alguns relataram que a pesquisa na internet é uma prática cada vez mais frequente, no entanto, esses não consideram essa atividade como sinônimo de incentivo pelos professores na escola ou fora dela.

Do ponto de vista dos alunos, K\_16 (2014) diz que “eles passam pesquisas para a gente fazer na internet, mas não acho que é um modo de incentivar”. Já S\_17 relata que “tem dias que a gente precisa usar a tecnologia quando não tem algo a mais explicado no livro”. E acrescenta: “Eles incentivam a gente a tirar a tecnologia da sala para fazer como fazem normalmente: a gente lê o livro, entende as perguntas e responde”. Por fim, D\_16 destaca sobre o incentivo que, “no máximo é pra gente fazer trabalho em slide, mas em sala de aula, não”.

Considerando o uso que os jovens fazem das tecnologias e mídias, além de pesquisar, eles também ouvem música, assistem, criam e postam vídeos, conversam nas redes sociais, postam em blogs; compartilham opiniões e informações; participam de promoções e eventos; participam de grupos e comunidades virtuais; jogam individual e coletivamente; tiram, tratam, postam e compartilham fotos e imagens; leem portais de notícias; assistem a filme pelo computador; assistem a seriados na TV; entre outras atividades, ou seja, a pesquisa na internet faz parte desse universo sociocultural dos jovens, mas há muitas outras práticas e linguagens que podem ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem.

Martín-Barbero (2011, p. 210), em entrevista para Fígaro e Baccega, frisa que “a escola está perdendo importância por ser incapaz de interagir com o horizonte cultural dos jovens” e à medida que incorpora os novos modos de ler e escrever, vai continuar sendo necessária. O autor acrescenta que “enquanto a escola não aprender as novas linguagens, não vai poder contribuir com nada, nada daquilo que, verdadeiramente, necessitam nossos países, não apenas as nossas crianças” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 211).

Como resultado futuro, esperamos que a solicitação de pesquisas na internet e a produção de slides em *power point* seja apenas o início e não o fim das estratégias de ensino para a integração das tecnologias e mídias ao currículo e à educação, pois interagir com as mais variadas linguagens com as quais os alunos estão em contato é dar à educação escolar a importância e relevância de projeto maior de formação para a vida em sociedade.



## CONSIDERAÇÕES, CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A partir do que foi vivenciado nessa experiência com a aprendizagem transmídia na escola João das Árvores, primeiro discutindo com os professores e depois observando suas aulas, particularmente sobre as aulas de Oiti, as quais optamos por descrever na íntegra, observamos que, desde o início do ano letivo, Oiti queria utilizar o filme *Somos tão jovens* em sua estratégia de ensino, mas não havia pensado ainda em como conectá-lo com o seu conteúdo curricular. Com as orientações pedagógicas em aprendizagem transmídia, Oiti visualizou essa integração, bem como estendeu a dinâmica interacional com o objeto de conhecimento para outras mídias, criando um fluxo informacional contínuo para os alunos explorarem e se envolverem.

Desse modo, os quatro estágios da aprendizagem transmídia foram identificados na prática de Oiti, alguns com maior evidência e ênfase que outros. Já quanto às orientações pedagógicas da aprendizagem transmídia, Oiti planejou suas aulas, e na maior parte, considerou-os. Nessa perspectiva, talvez pudesse ter dedicado mais tempo para resgatar o interesse dos alunos em uma das turmas, em especial, pois identificou uma diferença acentuada entre as duas turmas em que adotou a aprendizagem transmídia.

Vale ressaltar que Oiti fez uso de tecnologias e mídias que nunca havia usado dentro da escola ou em suas aulas, alinhou e propôs atividades que as integrasse. Ademais, organizou o conjunto de aulas e as articulou sozinha, considerando seus dias letivos. Após isso, Oiti nos entregou seu planejamento pronto, já estabelecendo todas as conexões que foram possíveis, dentro da proposta que oferecíamos. Nessa parte específica, de planejamento das aulas, não intervimos, o que nos apresenta autonomia e confiança em suas ações diante do novo.

De forma geral, diante de tamanho esforço dos sujeitos-professores, consideramos que o resultado foi positivo, dentro do contexto da escola-campo de pesquisa, contribuindo qualitativamente na reflexão-ação da prática docente, bem como na aprendizagem dos alunos. Isso posto, constatamos que suas concepções sobre e seu próprio letramento midiático, o do professor, reflete e interfere em sua prática e na abordagem de privilegiar ou mediar o letramento midiático dos alunos.

Com isso, queremos dizer que na medida em que o professor alarga e aprofunda sua visão analítico-crítica sobre as tecnologias e mídias – apropriando-se de seus usos, vai oportunizando mais momentos em sala de aula para privilegiar o letramento midiático de seus alunos, mediando, assim, a aprendizagem, ou seja, estabelecendo mais conexões com

as práticas socioculturais em que as tecnologias e mídias estão inseridas. Nesse processo, a interação professor-aluno torna-se fundamental, pois é com base no diálogo e no intercâmbio de vivências que muitas dessas conexões se estabelecem, seja originada na fala de um aluno seja na do próprio professor.

Mudar o que se vem fazendo há anos é difícil. As práticas da escola tradicional ainda tão presentes na escola-campo, engessaram e limitaram muitas situações de aprendizagem que poderiam priorizar o diálogo entre os sujeitos e o mundo, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a inserção de tecnologias e mídias mediando processos comunicacionais.

Como exemplo, constatamos ainda que o livro impresso ainda tem sido o recurso básico das disciplinas no processo de ensino dos sujeitos-professores, pautando todo o caminhar das disciplinas. E que os sujeitos-alunos relacionam o uso de tecnologias e mídias digitais/eletrônicas às suas ações espontâneas e de lazer, ou seja, apenas quando realizam pesquisas por vontade própria sobre algum assunto, sem que seja uma demanda da escola. Além disso, apenas o livro impresso e o caderno são considerados pelos alunos como materiais de apoio à aprendizagem dentro e fora da escola.

A esse respeito, sugerimos as atividades de casa como uma forma viável e simplificada para incentivar o uso das tecnologias e mídias por parte dos alunos e principalmente para mediar as práticas deles, com foco no letramento midiático. Para isso, as atividades devem ser repensadas, considerando as orientações da aprendizagem transmídia. Essa proposta justifica-se também por constatarmos que os sujeitos-alunos usam a internet quando estão em casa, por exemplo. Assim, o acesso a essa mídia não é um problema, pois acessam pelos celulares, pelo computador ou em *lanhouses*.

Dessa forma, incentivar o uso das tecnologias e mídias nas atividades escolares fora da escola é um caminho para reverter a baixa adesão às tarefas de casa. À medida que as atividades passem a ser mais envolventes, permitirão o protagonismo do aluno na continuidade do fluxo informacional do objeto de conhecimento entre a escola e a casa, por suas próprias descobertas, conexões e apropriações.

Sugerimos ainda que, a partir da abertura em sala de aula para que os alunos possam apresentar os resultados de suas pesquisas, por vontade própria, de assuntos que foram iniciados na sala de aula, a aprendizagem se tornará mais envolvente, tanto pela participação dos alunos quanto pelo resgate de seus interesses. Esse é um caminho produtivo para o professor a mediar a construção do conhecimento de seus alunos,

recebendo o que trazem e ampliando cientificamente. Nesse processo, o letramento midiático vai sendo trabalhado, pelo acesso, produção e análise das informações.

Atualmente, na escola-campo de pesquisa, constatamos um número baixo de alunos que decidem retornar ou compartilhar suas novas descobertas com os professores. Eles, por conta própria, buscam saber mais, porém, guardam seus achados para si. Essa prática poderia ser estimulada e, ao tornar-se ordinária, muitos outros alunos, contagiados pela postura autoral em revelar suas concepções e descobertas, poderiam aderir à prática, sem caráter de obrigação ou imposição, como uma demanda escolar com nota atrelada.

É evidente que o processo educacional deve extrapolar os muros da escola e se conectar com a vida e as demandas sociais, até mesmo quando estão envolvidas apenas atividades acadêmicas. Nessa direção, os alunos colaboram e cooperam entre si na busca por soluções e respostas para determinados desafios escolares e também não escolares. Para tanto, eles devem contar com os variados artefatos tecnológicos, pois esses têm facilitado e propiciado a comunicação entre eles. É importante ainda que tenham consciência das oportunidades que essa comunicação promove.

Já é presente nas escolas um planejamento direcionado ao letramento, fazendo uso de gêneros textuais, o mesmo processo deveria acontecer com o letramento midiático, ou seja, as tecnologias e mídias também deveriam ser incorporadas a esse projeto. Assim, consideramos que esse deve ser um tópico na agenda nacional da educação, com vistas a sua efetiva execução.

A esse respeito, o Plano Nacional de Educação – PNE apresenta em suas metas algumas estratégias em que as tecnologias estão presentes em educação básica, de jovens e adultos, especial, do campo e superior ou mesmo na formação de professores. No entanto, consideramos algumas metas audaciosas se levarmos em conta que algumas tecnologias ainda são proibidas no ambiente escolar. De qualquer forma, temos de assumir tais desafios, pois só pela junção de esforços dos profissionais envolvidos na ação educativa, da comunidade do poder público, conseguiremos atingir as metas.

Destacamos três estratégias de duas metas do PNE que, diretamente, vão ao encontro desta pesquisa. Essas estratégias apresentam-se como soluções para alguns dos problemas que identificamos acerca do uso das tecnologias e mídias no processo de ensino-aprendizagem. Assim, destacamos a meta 7, sobre qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades; bem como a meta 15, que trata da política nacional de formação dos profissionais da educação. As estratégias a que nos referimos são:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

[...]

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação.

[...]

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014a, p. 1).

Além das metas do PNE, ainda refletindo sobre a incorporação do letramento midiático na agenda nacional da educação, o Marco Civil da Internet, estabelece uma política de educação digital como descrito no artigo 24, pela diretriz “VIII - desenvolvimento de ações e programas de capacitação para uso da internet”, e no artigo 26 que trata do:

cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2014b, p.1).

Nesse projeto político da educação, as escolas de educação formal têm papel fundamental na articulação de ações para a educação digital. Desta forma, sem sobrecarregar ainda mais o já tão carregado currículo escolar, inserindo mais uma disciplina na grade obrigatória para esse fim, ou mesmo como atividade extracurricular no contra-turno, sugerimos ações de letramento midiático integradas à prática pedagógica em sala de aula, seja pela abordagem da aprendizagem transmídia ou outras abordagens que os professores têm maior familiaridade.

Para isso, é evidente que tanto a formação quanto a aquisição do letramento midiático por parte do professor são fundamentais para que ele possa inserir em seu planejamento atividades que privilegiem o desenvolvimento de habilidades e competências

de letramento midiático pelos alunos. Com isso, enfatizamos que a formação precisa ter outro foco, partindo das habilidades e competências de letramento e não apenas acerca da inserção e uso de recursos tecnológicos na sala de aula.

Sabemos que a prática pedagógica com suas atividades didáticas é apenas uma parte da educação escolar. Para que haja uma educação de qualidade conectada à vida e à sociedade, são necessários outros esforços. A melhoria do ensino tem sido o centro de muitos esforços, mas tão importante quanto uma gestão escolar eficiente, estão: a participação da família e da comunidade na vida escolar; a atualização docente; e uma gestão pública também eficiente, mantendo ações eficazes de outras gestões, alterando ou implantando ações para a qualidade da educação, sem rupturas bruscas ou mesmo imposições de cima para baixo sem antes avaliar os impactos ou dialogar com os profissionais da educação.

Em especial, na escola-campo de pesquisa, os alunos ainda reconhecem a importância da educação formal em suas vidas, principalmente quanto à obtenção de bons empregos e uma melhor condição de vida. Além disso, associam a escola em que estudam como um lugar bom e que gostam de frequentar. Ou seja, nas pelo menos 4 horas do dia em que estão na escola encontram seus amigos, estudam, conversam com os professores, comentam sobre suas descobertas e concepções com os colegas, tiram fotos etc. Há a visão do estudo como obrigação, mas a isso está atrelado o prazer e a alegria da socialização, da convivência com o outro.

Portanto, no espaço escolar, é preciso pensar e oportunizar ações para que o aluno possa expressar sua opinião, cooperar para a solução de problemas, agrupar conhecimentos em direção a objetivos comuns, respeitando perspectivas e opiniões, sempre avaliando a confiabilidade e a credibilidade das diferentes fontes de informação e prevenir-se quanto ao acesso e à disseminação de informações manipuladas. Essas são algumas das habilidades e competências socioculturais ofertadas pelo letramento midiático.

A função do letramento midiático é propiciar um aprendizado acerca de acessar, produzir e analisar conteúdo de mídia de forma consciente, ativa e criativa, atuando através delas. Nessa concepção, a consequência do letramento midiático é a participação nos mais variados domínios sociais em que circulam textos e linguagens que necessitam de habilidades e competências também midiáticas para ser e estar nesses domínios da sociedade.

Diante das observações e reflexões que fizemos ao longo da pesquisa, concluímos que a aprendizagem transmídia apresenta uma capacidade qualitativa de trabalho e ação

em letramento midiático, ou seja, potencialidades de letramento midiático. Entretanto, o trabalho e as ações para esse fim não são apenas em consequência de sua adoção, em uma relação de direta ou por consequência.

O trabalho e as ações de letramento só serão concretizadas de forma elaborada, consciente e efetiva quando houver políticas públicas que as privilegiem, bem como uma concepção de educação que considere o aluno como protagonista de sua aprendizagem e um diálogo integrador com as práticas sociais e as demais esferas humanas. Caso contrário, algumas ações de letramento midiático serão mobilizadas na prática pedagógica mas, muitas vezes, sem que haja um direcionamento crítico dessas ações.

Como exemplo, podemos citar um professor que solicita uma pesquisa sobre um determinado assunto na internet e fala para os seus alunos: “Prestem atenção nas informações que vão coletar”. Nesse caso, há um direcionamento de letramento midiático, mas que não abrange outros aspectos relevantes da pesquisa e da coleta de informações, considerando a confiabilidade da informação, a credibilidade da fonte, a análise e avaliação do conteúdo para atender o solicitado, observando a reapropriação do texto, tornando-o autoral, a citação das fontes de pesquisa e dos autores, o direito autoral etc. Com isso, queremos dizer que a apropriação tecnológica e midiática do professor mensura suas ações como agente de letramento midiático.

Isso posto, afirmamos que houve a mobilização de ações de letramento midiático em sala de aula quando o professor abre espaço para o uso de tecnologias e mídias ao planejar sua prática pedagógica tendo como base a aprendizagem transmídia.

É fato que abrir espaço em sala de aula para o uso de tecnologias e mídias, por si só, promove uma dinâmica de ensino e aprendizagem diferenciada, e por isso, em algumas situações o letramento midiático pode ser privilegiado, independentemente de sua plenitude e aprofundamento, não exclusivamente pela adoção da aprendizagem transmídia, no entanto, a aprendizagem transmídia também facilita esse processo.

No que se refere à aprendizagem transmídia, afirmamos que sua adoção promoveu a aprendizagem a partir da extensão e exploração do objeto de conhecimento, com reflexos significativos quanto ao envolvimento dos alunos nas aulas, motivando-os e engajando-os em saber mais, indo além do que é dado pelo professor. Além disso, por meio da aprendizagem transmídia, o diálogo professor-aluno e aluno-aluno em sala de aula foi estabelecido, propiciando a participação ativa dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Outra confirmação que vale destaque foi a relação, por meio da aprendizagem transmídia, entre o objeto de conhecimento e as demandas socioculturais, criando uma dinâmica de vai e vem (escola ⇔ mundo). Mesmo sem uma relação direta com o letramento midiático, o uso das tecnologias e mídias dentro das especificidades da aprendizagem transmídia aproximou a escola das práticas socioculturais dos alunos. Com isso, identificamos o interesse e o prazer desses em participar do processo, pesquisando, compartilhando ideias, expressando-se, interagindo com o objeto de estudo e dialogando com os colegas e os professores.

Esperamos que este estudo seja uma contribuição significativa para as áreas da educação e da comunicação, bem como que possa servir de ponto de partida para outras pesquisas acerca do letramento midiático e das categorias transmídia.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini e VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: Trajetórias Convergentes Ou Divergentes?** São Paulo: Editora Paulus, 2011.

ANDRADE, Arnon de. **Globalização x Educação**. p.177 a 186. In: VALENÇA, Márcio Moraes. GOMES, Rita de Cássia da Conceição (Orgs.). **Globalização e Desigualdade**. Natal: A.S. Editores. 2002.

\_\_\_\_\_. O que sabemos e não fazemos e o que fazemos e não sabemos em Educação a Distância. In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Literacy Practices*. In Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, Roz. ***Situated literacies: reading and writing in context***. p. 7-15. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

BARTON, David. Preface: literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz (Org.). ***Worlds of Literacy***. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993.

BAUMAN, Sigmund. **Podemos mudar o mundo imitando as borboletas**. In La Repubblica jornale, ed. 14-11-2011. A tradução é de Moisés Sbardelotto. 2011.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Hoffnagel, Judith C.; Dionisio, Angela P. (Org.). São Paulo: Editora Cortez, 2007.

BELLONI, Maria Luiza e BÉVORT, Evelyne. Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas. In **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol.30, n.109, p.1081-1102, set./dez, 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em abr/2013.

\_\_\_\_\_. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e prática. In: BELLONI, Maria Luiza (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. Coleção tendências. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014: Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Casa Civil, 2014a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: jan/2014.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 12.965, DE 23 DE ABRIL DE 2014: Marco Civil da Internet no Brasil**. Brasília: Casa Civil, 2014b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm)> Acesso em: jan/2014.



BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **O processo da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. In: **Revista Educação Real**. Porto Alegre, vol. 35, n 3, p. 37-58, set/dez, 2010. Disponível em <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

CASTELLS, Manuel (editor). **The network society: a cross-cultural perspective**, Northampton, MA: Edward Elgar, 2004.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: A linguagem em movimento**. 3ed. São Paulo: Editora Senac, 2004.

\_\_\_\_\_. Entrevista com o Dr. Adilson Citelli. Entrevistadores: Ademilde Silveira Sartori – Patricia Montanari Giraldi – Lucilene Lisboa de Liz. In **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 12, n. 02, p. 197 – 205, jul. / dez. 2011.

COELHO, Maria das Graças Pinto; GALLO, Patricia. As tecnointerações entre atores no meio educacional estimulam as novas habilidades requeridas pelo ensino bimodal. In: FARIA, T. C. L. (Org.) **Práticas pedagógicas em debate: relatos e experiências**. Natal: Infinita Imagem, 2010.

COELHO, Maria das Graças Pinto. **O Sorriso do Gato de Alice: Redesenhando os Sentidos da Interação e da Apropriação Pós-Letramento Midiático**. In Revista Contemporânea, Comunicação e Cultura. v.10, n.3 – p. 725-740. Salvador: Edufba, 2012.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ RJ: Vozes, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Etnometodologia e educação**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

DEMO, Pedro. **TICs e Educação**. Blog Prof. Pedro Demo, 2008. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com.br>> Acesso em 20 maio 2009.

\_\_\_\_\_. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DOLL Jr., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In FANTIN, Monica e RIVOLTELLA, Pier C. (Org.) **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Coleção Papirus Educação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FÁTIMA E SILVA, Rosália. **Compreender a “entrevista compreensiva”**. In Revista Educação em Questão, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

FERRARO, Alceu R. **Analfabetismo e níveis de letramento no brasil: o que dizem os censos?** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 13 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

FLEMING, Laura. **Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar**. In *Journal of Media Literacy Education*: Vol. 5: Iss. 2, Article 3, 2013. Disponível em: <<http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/3>> Acesso em: 15 set. 2013.

FRAGOSO, Suely . **Reflexões sobre a convergência midiática**. Líbero, São Paulo, v. viii, n. 15-16, p. 17-21, 2006.

FREINET, Celestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 2 ed. Coleção Temas Pedagógicos. Lisboa: Editora Estampa, 1976.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Coleção Educação e Comunicação, v. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Extensão e Comunicação**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 2002 (obra digitalizada).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição brasileira. In: Snyders, Georges. **Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Trad. Regina Garcez. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-. Hall, Inc., 1967.

- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2004.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, guaracira lopes Louro. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.
- HOBBS, Rene. **Digital and Media Literacy: A Plan of Action**. Washington, D.C.: The Aspen Institute., 2010. Disponível em: <<http://www.knightcomm.org/>> Acesso em: 05 fev. 2011.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. 2010.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Ministério da Educação, 2010.
- ITO, Mizuko; et al. **Connected Learning: An Agenda for Research and Design**. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub, 2013.
- JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Seleção e prefácio de Maria Elisa Cevalco. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Rio de Janeiro: Aleph, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Transmedia Storytelling 101. Confessions of an Aca-Fan**. March 22, 2007. Disponível em: <[http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101.html](http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html)> Acesso em: 25 jan. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Transmedia 202: Further Reflections**. Blog *Confessions of an Aca-Fan*. August 1, 2011. Disponível em: <[http://henryjenkins.org/2011/08/defining\\_transmedia\\_further\\_re.html](http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html)> Acesso em: 25 jan. 2014.
- JENKINS, Henry; et al. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century**. Cambridge: MIT Press, 2006.
- JENKINS, H.; HERR-STEPHENSON, B.; ALPER, M.; REILLY, E. **T is for Transmedia: Learning through transmedia play**. Los Angeles e New York: USC Annenberg Innovation Lab e The Joan Ganz Cooney Center, In Sesame Workshop, 2013. Disponível em: <<http://www.annenberglab.com/viewresearch/46>> Acesso em: 15 abr. 2014.
- KELLNER, Douglas & SHARE, Jeff. Critical media education and radical democracy. In **The Routledge International Handbook of Critical Education**. Eds: Michael W. Apple, Wayne Au, and Luis Armando Gandin. New York: Routledge, 2009. (pp. 281-295)

KENSKI, Vani. **Tecnologias de ensino presencial e a distância**. 3.ed. São Paulo, Papirus, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. e SILVA, Simone B. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: KLEIMAN, Ângela B. e Oliveira, Maria do S. (Org.) **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco Linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências individuais e colectivas**. Lisboa: Edições ASA, 2005.

LE MOS André. e LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**, São Paulo: Editora Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. In Revista Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Paraná: Editora da UFPR, 2001.

LIVINGSTONE, Sonia. **Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line**. In Revista Matrizes, ano 4, n.2 jan./jun. 2011. P. 11-42.

\_\_\_\_\_. **Media Literacy and the challenge of new information and communication Technologies**. London: LSE Research Online, 2004.

LONG, Geoffrey. **Transmedia: entertainment for the cloud**. Material apresentado na disciplina Transmedia Entertainment, na *School of Cinematic Arts*, da *University of Southern California*, Los Angeles, CA. 26 Set. 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LYON, David. **Pós-modernidade**. São Paulo: Paulus, 1998.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MANUAL DO ALUNO. **Conectando valores por uma escola cidadã**. Parnamirim/RN. 2014.

MARGULIS, Mario. *La cultura de la noche: vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires, Espasa Calpe, 1994.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Entrevista sobre Sujeito, comunicação e cultura. Entrevistadores: Roseli Fígaro e Maria Aparecida Baccega. In CITELLI, Adílson; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. Coleção educomunicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para Conhecer: Examinar para Excluir**. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

NAMLE - *National Association for Media Literacy Education*. **Core principles of media literacy education in the United States**. 2007. Disponível em: <<http://namle.net/wp-content/uploads/2013/01/CorePrinciples.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Media literacy education & the common core state standards**. 2014. Disponível em: <<http://namle.net/wp-content/uploads/2013/12/MLECCSSGuideBW.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia A.; SANTOS, Ivoneide B. De A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal, RN: EDUFN, 2011.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: KLEIMAN, Ângela B. e OLIVEIRA, Maria do S. (Org.) **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFN, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. O problema da afetividade em Vygotsky. A perspectiva Vygotskiana. In La Taille, Yves de; Oliveira, Marta Kohl; Dantas, Heloysa (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1992.

OHLER, Jason. *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning and creativity*. California: Corwin Press, 2008.

P21. The Partnership for 21st Century Skills. **Framework for 21st Century Learning**. P21: 2011.

PABLOS, J. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In: HERNANDEZ, F. ; SANCHOS, J. M. (Org.) **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, p. 63-83, 2006.

PEREIRA, Alexandre B. **Os riscos da juventude**. In Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, 2010, n. 3, p. 36-50. Disponível em <<http://periodicos.homologa.uniban.br/>> Acesso em 17abr.14

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. 423p.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRATTEN, Robert. **Getting started in transmedia storytelling: a practical guide for beginners**, USA: Robert Pratten, 2011.

PRENSKY, Marc. **Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010.

\_\_\_\_\_. Leia entrevista do autor da expressão 'imigrantes digitais'. Entrevistado por Patricia Gomes. In: **Folha de São Paulo**, Edição de 03/10/2011. São Paulo: Folha.com, 2011. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/>> Acesso em: 23 mar. 2014.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**. 2 ed. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1999.

REILLY, Erin. **What is Learning in a Participatory Culture**. Threshold. [co-editor of Spring], 2009.

REILLY, E., VARTABEDIAN, V., FELT, L.J. e JENKINS, H. **PLAY!: Participatory Learning and You!**. Los Angeles, CA: *Annenberg Innovation Lab da University of Southern California*, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Shall We PLAY?**. Los Angeles, CA: *Annenberg Innovation Lab da University of Southern California*, 2012b.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros**. In: Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em <<http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>>

RIVERO, C. M. da L. **A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação: caminhos para uma síntese**. Anais do Encontro Nacional de Pesquisa Qualitativa em

Educação, jul., 2010. Disponível em:  
<[http://www.sepq.org.br/ilsipeq/anais/pdf/mr2/mr2\\_5.pdf](http://www.sepq.org.br/ilsipeq/anais/pdf/mr2/mr2_5.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2014.

RIVOLTELLA, Pier C. Retrospectiva e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, Monica e RIVOLTELLA, Pier C. (Org.) **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Coleção Papirus Educação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa. 4ed. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** In. RECET - Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP — Departamento de Computação/FCET/PUC-SP. v.2 n.1, out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. In Revista Famecos, no 22, dez./2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>> Acesso em 05 de mar. de 2011.

\_\_\_\_\_. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Revista Ensino Superior Unicamp, 9, abr. 2013a.

\_\_\_\_\_. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. Coleção comunicação. São Paulo: Paulus, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento**. Entrevistado por Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito In Currículo sem fronteira. v.3, n. 2 - Julho/Dezembro, 2003.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e cidadania: a construção de um campo a partir da prática social. In: PERUZZO, Cicília Maria Krohling; ALMEIDA, Fernando Ferreira (Org.). **Comunicação para a cidadania**. Salvador: Intercom/UINEB, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. Contribuições para a reforma do ensino médio. Coleção educomunicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003a, pp. 89-114.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. 9.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educ. Soc. [online], 2002, v.23, n.81, p. 143-160.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética.** 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

SUBTIL, Maria José e BELLONI, Maria Luiza. Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola. In BELLONI, Maria Luiza (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo.** Coleção tendências. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v.47)

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2003.

TREVISAN, Zizi. **As malhas do texto.** São Paulo: Clíper Editora, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WACHOWICZ, L. A. 1995. **O método dialético na didática.** 3a ed. Campinas: Papirus.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil inspira avaliação formativa.** Íntegra da Entrevista. In Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, 2011.



## **APÊNDICE A - O TRANSCORRER POR ÁREAS**

Certa vez, recebi em minha casa a visita de minha tia Lu. Em meio a nossa conversa, após eu ter falado sobre as próximas etapas de minha pesquisa de doutorado, tia Lu perguntou-me: “O que você faz exatamente?”. Sabendo ela que minha profissão inicial é a de designer, percebi que não estava claro para ela meu campo de atuação, especialmente por ela saber que eu também estava envolvida com as áreas de tecnologia, educação e comunicação.

Prontamente respondi: “sou uma professora pesquisadora que, nas horas vagas, atua como designer”. E expliquei, em termos gerais: “Sou professora do ensino superior e as disciplinas em que atuo refletem minha formação interdisciplinar. Agora, no doutorado, como foi no mestrado, estou unindo todas essas áreas para investigar uma forma de aprendizagem utilizando tecnologias e mídias”.

Pensando sobre a pergunta da tia Lu, concluí que uma formação multidisciplinar como a minha (graduação em Desenho Industrial, especialização em Sistemas de Informação, mestrado em Educação – na linha de pesquisa Educação), pode, por um lado, oportunizar uma navegação interdisciplinar diferenciada pelos objetos de conhecimento, assim como oferecer um campo de atuação mais amplo profissionalmente. Por outro lado, também é limitadora no que se refere aos termos de ingresso em muitas instituições de ensino superior, públicas e privadas, para exercício do cargo de docente titular/adjunto, principalmente por exigirem, nos editais dos concursos, uma formação contínua e específica em apenas uma área, desconsiderando, muitas vezes, os graus de mestre ou doutor dentro da área de atuação exigida, caso a graduação não a contemple.

Desse modo, muito se ouve sobre o discurso da interdisciplinaridade na educação mas, efetivamente, dentro das escolas e universidades isso é pouco explorado, já que, ainda, o ensino e a aprendizagem continua mantendo a distância disciplinar, ou seja, predomina no Brasil o olhar separado por cada gaveta das áreas das ciências.

Diante do exposto, assumi as vantagens e as desvantagens desse tipo de formação e segui em frente, buscando os aprofundamentos necessários para não me tornar uma profissional generalista acerca dessas áreas, com conhecimentos rasos de todas elas. Assim, desde o surgimento da internet, a partir dos primeiros sites disponíveis na web para navegação, ingressei nos estudos sobre o uso das tecnologias e mídias digitais pelos indivíduos.

Em um primeiro momento, o foco estava no design de interface e na sua usabilidade para web, porém foi ao assumir a função de coordenadora de tecnologia educacional em um colégio privado de educação básica, em 2004, que o uso das tecnologias e mídias para fins de ensino-aprendizagem me fisionou e, desde então, essa tem sido minha paixão maior de investigação, motivando minhas andanças acadêmicas e profissionais, de São Paulo (minha cidade natal) para Recife e Natal (cidades adotadas como sedes para aprofundamento dos estudos) e Los Angeles (cidade campo do estágio sanduíche sobre esta tese).

No colégio citado, em Recife, coordenava o desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem (OA<sup>42</sup>) e os laboratórios de informática. Éramos uma equipe de cinco pessoas com um saldo semanal de pelo menos dez OA, recheados de atividades, produzidos para os mais variados temas do currículo escolar da educação básica.

Nesse mesmo período, com estudos autônomos acerca do aprimoramento dos recursos didáticos digitais que produzíamos, busquei atender ao objetivo de apoiar o processo de aprendizagem dos alunos, compreender, com maior clareza, que o indivíduo é o principal elemento no processo interacional, e não a interface que está disponível na tela ou o dispositivo tecnológico que está sendo utilizado na ocasião.

Nessa concepção, o design interacional deve ser centrado no usuário. Nessa perspectiva, não é o indivíduo que deve se adaptar à interface, embora isso aconteça em muitos recursos didáticos digitais desenvolvidos que não consideram o usuário final, seu modelo mental e suas práticas socioculturais, para que se desenvolva uma interface que atenda às necessidades do aluno e aos objetivos de aprendizagem. Com o foco no indivíduo em seu esforço de aprendizagem e não no produto tecnológico, encontrei na educação e em sua intersecção com a comunicação, o objeto de estudo e conhecimento que me faltava.

Ingressei no mestrado em educação na UFRN, cursei 32 créditos no programa de pós-graduação e mais uma disciplina na graduação em pedagogia como aluna ouvinte. Diálogos esses fundamentais para a construção argumentativa e conceitual da minha

---

<sup>42</sup> Um OA é todo recurso digital que pode ser reutilizado durante a aprendizagem para apoiá-la (WILEY, 2001). Já na definição da RIVED (2004), Rede Interativa Virtual de Educação, um programa da Secretaria de Educação a Distância – SEED, do Ministério da Educação, um OA é qualquer recurso que possa ser reutilizado para dar suporte ao aprendizado. Sua principal ideia é "quebrar" o conteúdo educacional disciplinar em pequenos trechos que podem ser reutilizados em vários ambientes de aprendizagem. Qualquer material eletrônico que provê informações para a construção de conhecimento pode ser considerado um objeto de aprendizagem, seja essa informação em forma de uma imagem, seja uma página HTM, seja uma animação ou simulação. Essa definição é baseada em Wiley.

dissertação, como também de meu amadurecimento como pesquisadora em educação. Por conseguinte, quanto mais eu me aprofundava na complexidade do processo educacional, mais inquietações e estímulos surgiam, direcionando-me pelo caminho de conexões entre quatro áreas: educação, comunicação, design e tecnologia.

Assim, no mestrado, cumprindo as intenções do meu projeto inicial de pesquisa, pude investigar, segundo as concepções dos professores do campo de pesquisa, os fatores determinantes do fracasso escolar na alfabetização de crianças da escola pública para, então, mapear as atividades que desencadeiam processos cognitivos significativos acerca da leitura e da escrita, buscando, nestas, orientações para desenvolver um conjunto de OA para a alfabetização, na perspectiva do letramento. Esse conjunto de OA está disponível no endereço eletrônico <<http://www.saberinterativo.com.br>>, com acesso aberto e gratuito para todas as pessoas em processo de alfabetização e professores alfabetizadores com acesso à internet.

O site, desde que foi publicado na internet em 2010, tem sido acessado por professores alfabetizadores de todo o Brasil que, por iniciativas próprias, entram em contato comigo para comentar sobre os OA ou agradecer sobre a produção. Manifestação que muito me alegra e reforça o caráter de contribuição da minha dissertação para os professores alfabetizadores e seus alunos.

Pouco antes do ingresso no mestrado, minha participação como “Amiga da Escola”, possibilitou-me constatar o fracasso em alfabetização na escola que, depois, veio a ser meu campo de pesquisa. Foi nesse primeiro período de contato com os atores sociais da escola que pude seguir na tomada de decisões acerca das intenções, dos sujeitos e dos direcionamentos da pesquisa de mestrado.

Nessa caminhada de estudos sobre o uso das tecnologias e mídias em contextos educacionais, incluindo o que foi discutido na dissertação de mestrado, principalmente o conjunto de OA, representou apenas uma contribuição teórico-prática, de certa forma valiosa acerca do tema. Ressalto, ainda, que o desenvolvimento de OA partiu da real necessidade de ensino-aprendizagem de professores alfabetizadores e de alunos em processo de alfabetização, consistindo em um dos poucos recursos em língua portuguesa utilizados no Brasil, destinados à alfabetização na perspectiva do letramento. Diferentemente de muitos recursos didáticos digitais que são inseridos na escola, sem essa referência para a produção do recurso.

Além disso, os estudos acerca da alfabetização levaram-me a reconhecer os letramentos (no plural), em especial o letramento referente ao uso de tecnologias e mídias

que, em meu percurso como professora-pesquisadora, sempre em contato com jovens alunos, ajudaram-me quando vivenciei algumas situações em sala de aula que me despertaram para um novo objeto de pesquisa também, interdisciplinar.

Sempre me questionava, observando minha própria prática de ensino-aprendizagem, como poderia melhor utilizar, no sentido de priorizar a aprendizagem, os aparatos tecnológicos que os alunos tinham em sala de aula, buscando promover discussões acerca do uso alienado.

Guiada por esse pensamento instaurador de investigação, assim como, depois, com a entrada efetiva no doutorado, pelos estudos em busca de caminhos, chego à Aprendizagem Transmídia, dando origem à tese que apresento neste volume único, sobre as potencialidades de uso da Aprendizagem Transmídia na sala de aula para privilegiar o Letramento Midiático de jovens alunos.

Esse tema veio ampliar e aprofundar os estudos do mestrado acerca de letramentos, e ainda abarcar como fator de incentivo para essa investigação o contato já citado dos jovens alunos com as mais variadas linguagens, tecnologias e mídias, observado em quase 15 anos de ofício docente, profissão que me escolheu e que, ao percebê-la tão próxima, abracei-a, amorosamente, para todos os dias de minha vida.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE

### SOBRE O ENCONTRO NA ESCOLA

- |   | Sim                      | Não                      |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Você já tinha ouvido falar em Letramento Midiático?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. A sua concepção/definição de Letramento (Midiático) é diferente do que a apresentada no Encontro? Em que termos? |                          |                          |
|   | Sim                      | Não                      |
| 3. Se considera letrado midiaticamente (mídias analógicas e digitais)?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Costuma abordar alguma prática de letramento com seus alunos? Por favor, cite uma prática.                       |                          |                          |
|   | Sim                      | Não                      |
| 5. Conhecia o termo “Transmídia”?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. De alguma forma, se interessou pela Aprendizagem Transmídia? Por que?  |                          |                          |
| 7. Acha uma prática de ensino-aprendizagem viável para suas turmas? Por que?  |                          |                          |
|   | Sim                      | Não                      |
| 8. Tem interesse em saber mais sobre a Aprendizagem Transmídia e o Letramento Midiático?                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | Sim                      | Não                      |
| 9. Você recomendaria aos seus colegas professores a Aprendizagem Transmídia nas escolas?                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Em linhas gerais, o que achou do Encontro? Teve alguma dificuldade? Teria alguma sugestão ou crítica?           |                          |                          |

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

E-mail (opcional): \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Parnamirim/RN, 11 de fevereiro de 2014.

Eu, \_\_\_\_\_ tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo: **A aprendizagem transmídia na sala de aula e suas potencialidades para o letramento midiático**, uma pesquisa que utilizará questionários simples, entrevista, relatos e descrições, observações em sala de aula para a coleta de dados. Recebi da professora **Patricia Gallo**, doutoranda em Educação na UFRN e responsável pela pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades os seguintes aspectos:

- que o objetivo geral da pesquisa é **investigar a aprendizagem transmídia como método formativo para o letramento midiático de jovens alunos**;

- que a importância deste estudo é a de contribuir para a área da educação básica, especialmente acerca das habilidades e competências necessárias no século XXI, para que os indivíduos tenham condições plenas de interagir com o mundo através de tecnologias e mídias;

- que participarão deste estudo alguns professores, juntamente com suas turmas de alunos, bem como a coordenadora pedagógica, todos da escola estadual “João das Árvores”, da cidade de Parnamirim/RN;

- que a intervenção na escola terá o período de jan-abril/14 e seguirá os seguintes passos: levantamento de dados sobre a disciplina e as turmas de cada professor participante, descrição e relatos da prática de ensino-aprendizagem adotada, o planejamento da aprendizagem transmídia, aplicação do método, mapeamento da participação/exploração dos alunos, observação e registro feitos em sala de aula; análise e reflexão sobre os resultados da aprendizagem transmídia.

- que meu nome não será divulgado na pesquisa, sendo minha participação (por fala ou escrita) identificada por um código, e as informações coletadas serão de uso exclusivo para a pesquisa.

- que, sempre que eu desejar, me será fornecido esclarecimento sobre cada uma das etapas da pesquisa;

- que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando da pesquisa e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Finalmente, tendo eu compreendido tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e, estando consciente dos meus direitos, minhas responsabilidades, e da importância da minha participação para a realização dessa pesquisa, DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO OBRIGADO (A) A PARTICIPAR.

Assinatura: \_\_\_\_\_

**E-mail:** \_\_\_\_\_ **Celular:** \_\_\_\_\_

Contatos do pesquisador:

Assinatura do responsável pela pesquisa

## **APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL TECNOLÓGICO E PROFISSIONAL DOS SUJEITOS-PROFESSORES**

**Prezado(a) professor(a),**

Este é um questionário para conhecermos seu perfil profissional e de acesso as tecnologias e mídias. Gostaria de contar com sua colaboração no preenchimento de todas as questões. Esteja certo(a) de que fico à disposição para quaisquer esclarecimento.

1 – Indique sua faixa etária

\_\_\_\_\_ Entre 20 e 29 anos

\_\_\_\_\_ Entre 30 e 39 anos

\_\_\_\_\_ Entre 40 e 49 anos

\_\_\_\_\_ Acima de 50 anos

2 – Qual é o seu sexo?

\_\_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_\_ Masculino

3 – Qual é sua autonomia de uso em dispositivos tecnológicos?

\_\_\_\_\_ Não sei usar muito bem, peço ajuda a outros

\_\_\_\_\_ Sou autodidata, busco o que quero fazer

\_\_\_\_\_ Já fiz algum curso para aprender a usá-los

\_\_\_\_\_ Nunca peço ajuda, me viro sozinho(a)

4 - Você tem acesso à internet?

\_\_\_\_\_ Em casa

\_\_\_\_\_ No trabalho

\_\_\_\_\_ Na faculdade/universidade

\_\_\_\_\_ Na lan house

\_\_\_\_\_ Não tenho acesso

5 – Com qual frequência utiliza a internet?

\_\_\_\_\_ Diariamente

\_\_\_\_\_ 3 vezes por semana

\_\_\_\_\_ 1 vez por semana

\_\_\_\_\_ Raramente

6 – Quais dispositivos utiliza para acessar a internet?

\_\_\_\_\_ Celular (Smartphone)

\_\_\_\_\_ Computador de mesa

\_\_\_\_\_ Notebook ou Netbook

\_\_\_\_\_ Tablet

7 - Principais usos da internet (Numere de 1 a 5, sendo **1 a principal** e **5 a menos importante**)

( ) E-mail

( ) Vídeos (Youtube, Vimeo, etc.)

( ) Redes Sociais

( ) Portais de notícias

( ) Sites institucionais de empresas

( ) Jogos

( ) Blogs

( ) Ouvir rádio

( ) Bate-papo e comunicação instantânea (Gtalk, MSN, Skype, etc.)

( ) Sites para download de conteúdo

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

8 - Principal uso do celular: (Numere de 1 a 5, sendo **1 = uso principal** e **5 = menor uso**).

( ) falar com amigos

( ) fazer ligações

( ) Mensagem/SMS

( ) Enviar/ler e-mails

( ) Acessar internet e sites de redes sociais

( ) Jogos

( ) Música/MP3

( ) Ouvir rádio

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

9 - Posse de itens: assinale os itens que você possui		ou mais
TV		
Câmera Fotográfica		
Câmera Filmadora		



Computador		
Plano de TV por Assinatura		
Tablet		
Aparelho de som		
MP3 Player		
Celulares comuns		
Celulares com acesso a dados (smartphone)		
Aparelho de DVD		
Plano de Internet		
Videogame (console)		
Videogame portátil		

10 – Quais desses hábitos fazem parte da sua vida cotidiana, frequentemente.

- ( ) Ouvir música gravada  
 ( ) Ouvir estação de rádio  
 ( ) Ler jornal impresso  
 ( ) Ler notícias online  
 ( ) Ler revista impressa  
 ( ) Ler livros impressos  
 ( ) Ler livros digitais/PDF  
 ( ) Assistir videoaulas  
 ( ) Ver/ler apresentações prontas  
 ( ) Ler artigos científicos  
 ( ) Fazer download de material para as aulas  
 ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

### **PERFIL PROFISSIONAL/PEDAGÓGICO**

1 – Indique em quais séries leciona em 2014:

- \_\_\_\_\_ 8º ano EF  
 \_\_\_\_\_ 9º ano EF  
 \_\_\_\_\_ 1º ano EM  
 \_\_\_\_\_ 2º ano EM  
 \_\_\_\_\_ 3º ano EM

Período:  
 \_\_\_\_\_ Manhã  
 \_\_\_\_\_ Tarde

2 – Qual(is) disciplina(s) costuma lecionar?

---

---

---

3 – Há quanto tempo leciona:

- ☐ até 5 anos  
☐ 6 a 10 anos  
☐ 11 a 15 anos  
☐ 16 a 20 anos  
☐ 21 a 30 anos

4. Há quanto tempo é professor(a) na escola “João das Árvores”?

---

5 - A instituição em que você trabalha atualmente (escola ou secretaria do estado) oferece ou ofereceu algum curso preparatório para que os docentes adotem recursos tecnológicos em sua prática pedagógica?

☐ Sim ☐ Não

Qual? Quando? 

---

6 – Com qual frequência utiliza o laboratório de informática da escola?

- ☐ 3 vezes por semana  
☐ 1 vez por semana  
☐ A cada 15 dias  
☐ 1 vez por mês  
☐ Raramente  
☐ Não uso

Se sua resposta foi “a cada 15 dias ou mais”, por favor, justifique sua resposta.

7 – Como você enxerga atualmente o uso de tecnologias e mídias na sua escola?

☐ Uso operacional da escola (informatização da parte administrativa da escola)

\_\_\_\_\_ Ferramentas de apoio ao ensino (auxiliando nos métodos já existentes)

\_\_\_\_\_ Sem utilidade na prática pedagógica

\_\_\_\_\_ Ferramenta que trazem uma nova dinâmica e método para o ensino e a aprendizagem.

\_\_\_\_\_ Outro. Qual? \_\_\_\_\_

8 – Em suas turmas, você identifica algum aluno que conhece muito sobre tecnologias?

\_\_\_\_\_ Sim

\_\_\_\_\_ Não

Indique quantos (estimativa) \_\_\_\_\_

9 – Com que frequência seus alunos comentam com você, em sala de aula, sobre algum assunto que leram na internet?

\_\_\_\_\_ todos os dias

\_\_\_\_\_ de vez em quando

\_\_\_\_\_ raramente

---

10 - Você quer comentar algo mais sobre o uso de tecnologias e mídias na educação? fique a vontade! o espaço abaixo está disponível.

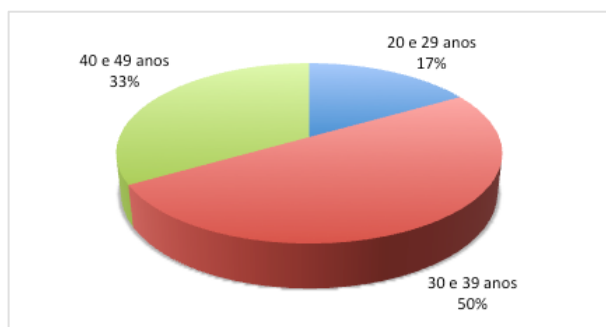
SEU NOME

\_\_\_\_\_

Agradeço sua colaboração!

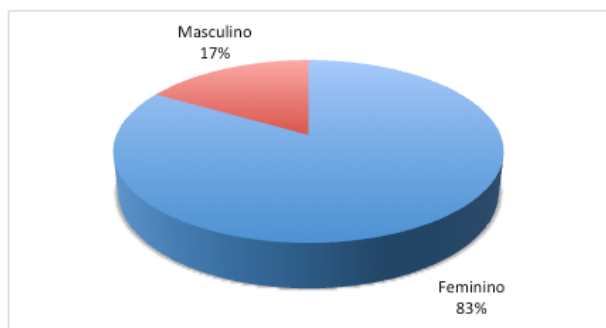
## APÊNDICE E – GRÁFICOS SOBRE OS SUJEITOS-PROFESSORES

Gráfico 1 - Faixa etária dos professores



Quanto à faixa etária, a maioria dos professores (50%) encontra-se em idade entre 30 a 49 anos. Com idade entre 40 e 49 anos, temos 02 professores (33%) e com idade entre 20 a 29 anos, também 01 professor (17%).

Gráfico 2 – Sexo



Acerca do sexo, 83% dos sujeitos-professores são mulheres e 17% são homens, ou seja, 05 mulheres e 01 homem.

### Perfil Tecnológico

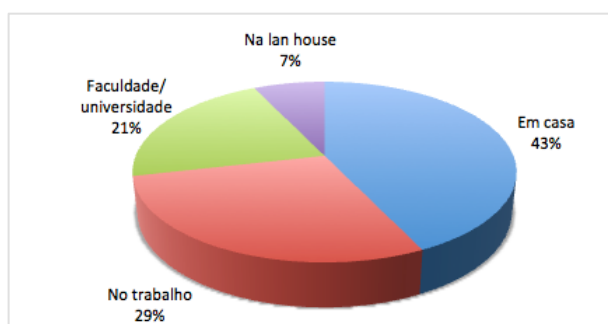
Gráfico 3 – Autonomia no uso de dispositivos tecnológicos digitais



Sobre autonomia no uso de dispositivos tecnológicos, 50% dos professores afirmaram que nunca pedem ajuda de terceiros para realizar tarefas utilizando as tecnologias. 33% fez algum curso de informática para aprender a usar as tecnologias e 17% afirmam que pedem ajuda porque não sabem usar com autonomia.

É importante ressaltar que o contingente de 50%, complementaram a resposta, dizendo que só pedem ajuda depois de algumas tentativas sem ajuda e se a dificuldade permanecer.

Gráfico 4 – Acesso à internet

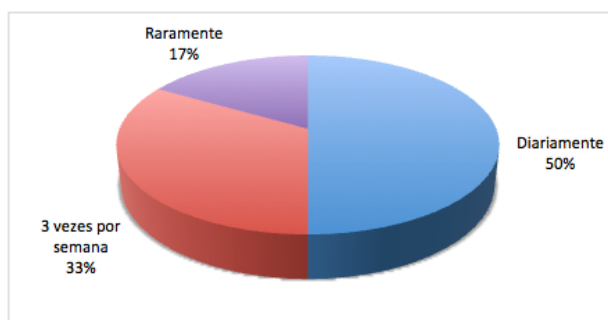


O principal local de acesso à internet é em casa (43%), seguido do trabalho (29%), da universidade (21%) e *lan house* (7%).

O trabalho como local de acesso à internet se justifica por ter na escola-campo acesso sem fio, disponível para os professores, coordenadores e colaboradores mediante senha.

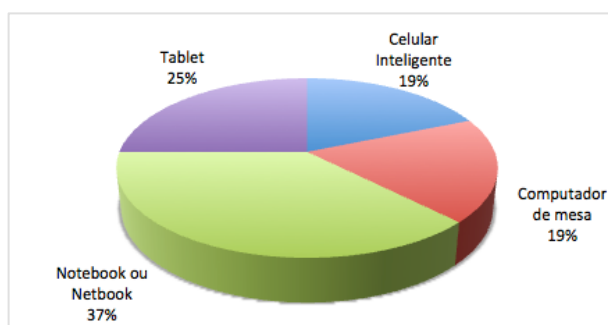
Os dispositivos utilizados para o acesso à internet na escolar são: *notebook/netbook*, celulares inteligentes e *tablets*.

Gráfico 5 – Frequência no uso da internet



A frequência no uso da internet é diariamente para 50% dos sujeitos-professores, seguido de 3 vezes por semana para 33% e raramente acessa para 17%.

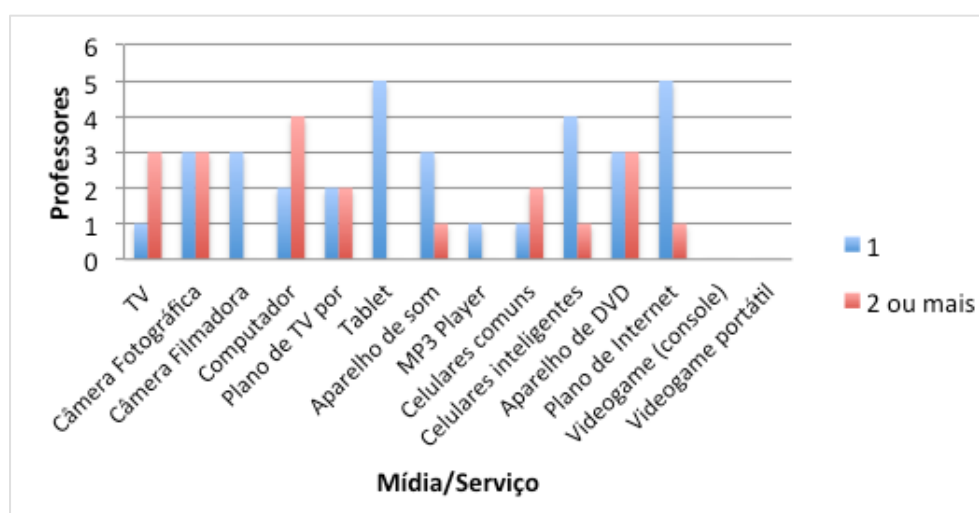
Gráfico 6 – Dispositivos de acesso à internet



Os dispositivos mais utilizados pelos professores para acessarem a internet são: *Notebook* ou *Netbook* com 37%, seguidos de *Tablet* com 25% e Celulares inteligentes e Computadores de mesa, empatados, com 19%.

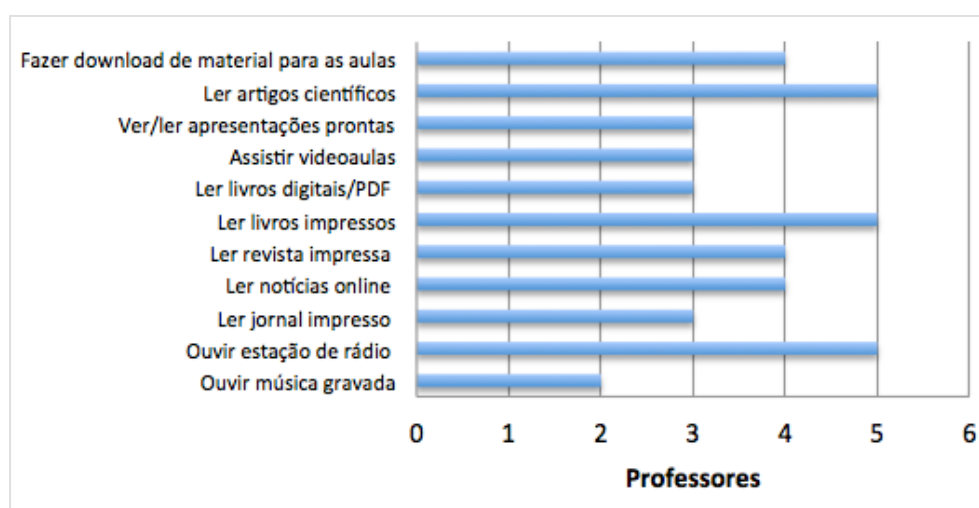
É importante lembrar que todos os professores da escola-campo receberam um *tablet* da SEEC-RN e este tem sido utilizado para inserção de notas e frequência dos alunos, por isso o *tablet* aparece em segunda posição.

Gráfico 7 – Aparelhos eletrônicos e serviços de tecnologia que possuem



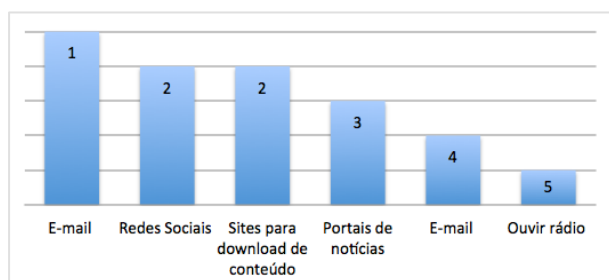
Na quantidade de apenas um aparelho, o *tablet* e o plano de assinatura de internet são os mais mencionados. Já em quantidade de dois ou mais aparelhos estão, em primeiro lugar, o computador, seguido da TV, da câmera filmadora e do aparelho de DVD, em segunda posição. O videogame foi o único aparelho da lista em quantidade zero.

Gráfico 8 – Práticas cotidianas relacionadas às mídias



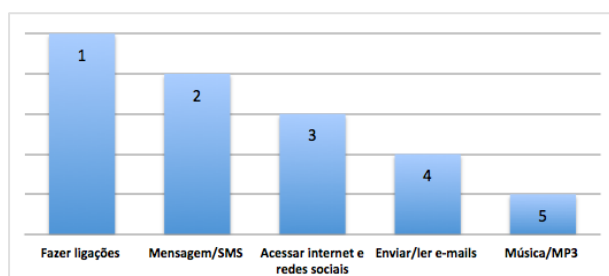
A maioria dos sujeitos-professores tem como práticas cotidianas: ler livros impressos, ler artigos científicos e ouvir estação de rádio. Com mais de 50% de menção, estão as práticas: fazer download de material para as aulas, ler revistas impressas e ler notícias online.

Gráfico 9 – Atividades na internet (por ordem de importância)



As cinco principais atividades que realizam na internet, por ordem de importância, são: 1 e 4) acessar/checar e-mail (o e-mail aparece nas posições 1 e 4 com o mesmo número de menções); 2) acessar as redes sociais e sites para download de conteúdo (empatados); 3) portais de notícias; 5) ouvir rádio/música.

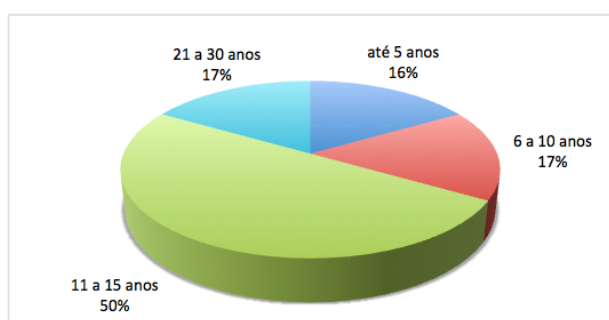
Gráfico 10 – Atividades no celular (por grau de importância)



As cinco principais atividades que realizam no celular, por ordem de importância, correspondem a: 1) fazer ligações; 2) enviar e receber SMS; 3) acessar a internet e as redes sociais; 4) Enviar e ler e-mail; 5) ouvir música.

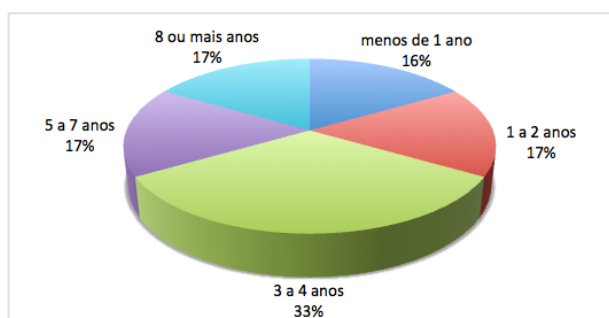
## Perfil Profissional e de uso das tecnologias e mídias na escola

Gráfico 9 – Tempo de profissão



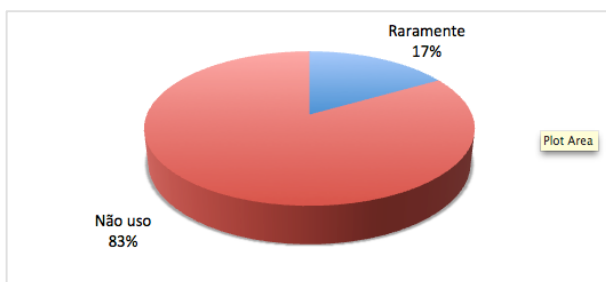
Quanto ao tempo que lecionam, 50% encontra-se na faixa entre 11 e 15 anos de profissão, seguido de 17% para ambos, de 6 a 10 anos e de 21 a 30 anos. Por fim, 16% com até 5 anos de profissão.

Gráfico 10 – Tempo na escola-campo



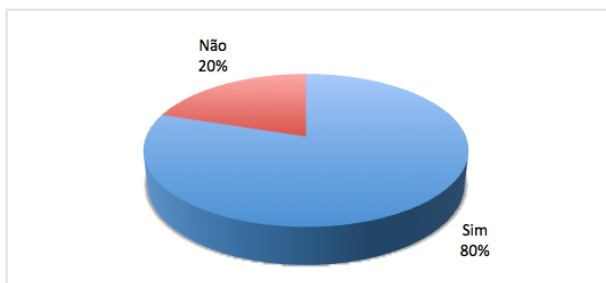
O tempo como professor na escola-campo é de 3 a 4 anos para 33% dos professores, de 1 a 2 anos para 17%, de 5 a 7 anos para 17%, de 8 ou mais anos para 17%, com menos de 1 ano para 16%.

Gráfico 11 – Laboratório de informática da escola-campo



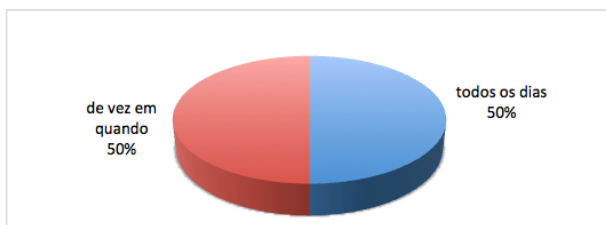
A maioria dos sujeitos-professores, correspondente a 83%, não utiliza o laboratório de informática da escola, seguido de 17% que diz usar raramente.

Gráfico 12 – Alunos com conhecimento em tecnologia nas turmas



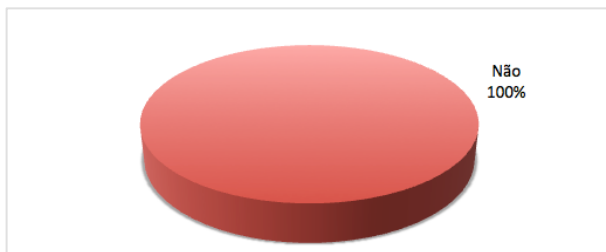
Sobre identificarem em suas turmas alunos com amplo conhecimento em tecnologia, 80% diz reconhecê-los. Já para 20%, em suas turmas, não há alunos com esse tipo de conhecimento.

Gráfico 13 – Alunos comentam sobre algo que leram na internet



Quando perguntados se seus alunos comentam sobre algum assunto que leram na internet, 50% dos sujeitos-professores afirmaram que todos os dias e 50% afirmaram que de vez em quando comentam.

Gráfico 14 – Curso sobre tecnologia na educação



Os sujeitos-professores, em sua totalidade, afirmaram que a escola-campo ou a SEEC-RN não ofereceram um curso de capacitação sobre tecnologia na educação (100%).



## **APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS SUJEITOS-ALUNOS**

### **Primeiro Momento**

- Como é o seu dia? É um dia mais cheio de atividades ou mais calmo? O que você faz?
- Há quanto tempo estuda na escola-campo?
- O que o motiva ir à escola todos os dias?
- Como você descreve a escola-campo?
- O que mais gosta de fazer na escola-campo?
- E o que menos gosta?
- Durante o seu dia, como se comunica com seus amigos? O que faz para falar com eles?
- E para saber o que está acontecendo? Informar-se sobre a sua cidade, no Brasil e no mundo?
- Você assiste à TV? Que programa?
- Ouve rádio?
- Costuma ler? O quê?
- Você costuma trazer algum aparelho tecnológico para a escola? Qual?

Se a resposta é sim: Costuma usar em sala de aula ou deixa guardado? Por quê?

- Qual seu assunto/atividade preferido(a)? Algo que você gosta muito de falar ou fazer.
- Você costuma falar sobre esse assunto na escola?
- Alguma vez já saiu da escola e, por vontade própria, teve a vontade de saber mais sobre algum assunto que conheceu em aula?
- O que você fez para saber mais? Como fez?
- Você tem algum método, estratégia ou técnica para aprender? Como você estuda?
- Os seus professores costumam usar algum tipo de tecnologia eletrônica nas aulas? Quais?
- Eles incentivam vocês a usarem?

### **Segundo Momento**

- Mais recentemente, você saiu da escola e, por vontade própria, teve a vontade de saber mais sobre algum assunto que conheceu em aula?

Se a resposta é sim: O que você fez para saber mais? Como fez?

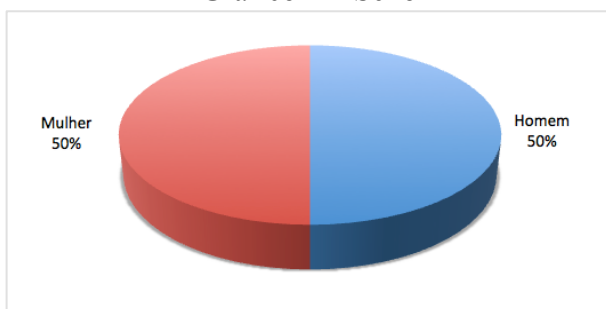
- Os seus professores incentivam o uso de tecnologias na sala de aula?
- Para você, o que é uma boa aula?
- Você tem participado de aulas desse tipo na escola?

Se a resposta é sim: Em quais disciplinas?

Se a resposta é não: Em geral, como são as aulas que você tem participado?

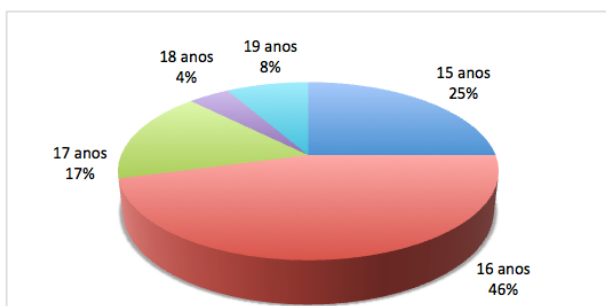
## APÊNDICE G – GRÁFICOS SOBRE OS SUJEITOS-ALUNOS

Gráfico 1 – Sexo



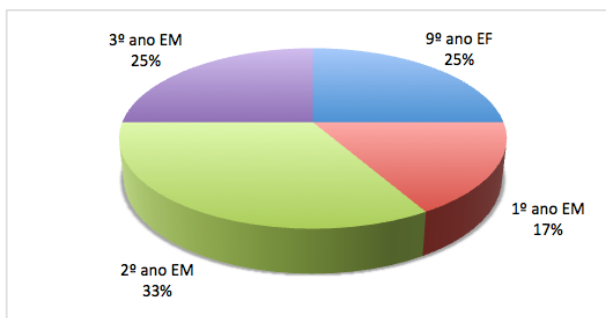
A quantidade de homens e mulheres é igual, sendo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino.

Gráfico 2 – Idade



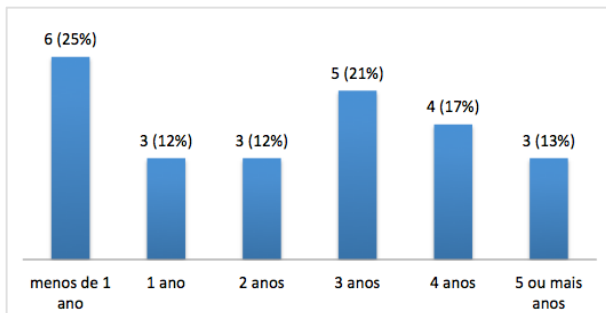
A maioria dos nossos sujeitos tem 16 anos (46%), seguido de 15 anos (25%), 17 anos (17%), 19 anos (8%) e com 18 anos (4%) dos alunos que participaram da pesquisa.

Gráfico 3 – Série que está matriculado



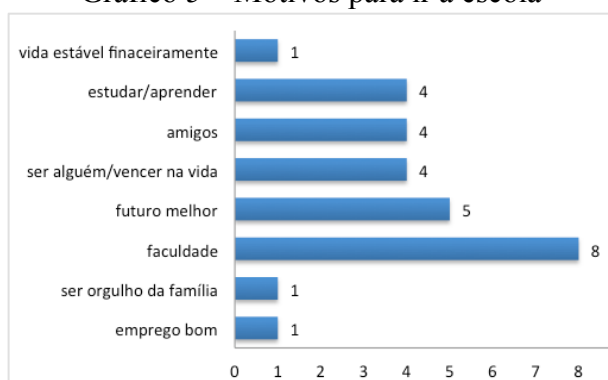
Em relação a série que frequentam e estão matriculados, temos: 33% no 2º ano do EM, 25% no 3º ano do EM, também 25% no 9º ano do EF e 17% estão no 1º ano do EM.

Gráfico 4 – Tempo que está matriculado na escola-campo (por anos)



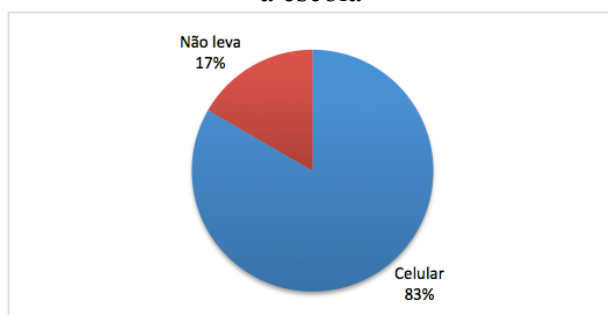
O percentual de alunos com até um ano de permanência na escola é de 25%, seguido de 24% entre 1 e 2 anos, 21% com 3 anos, 17% com 4 anos, 13% com 5 ou mais anos.

Gráfico 5 – Motivos para ir à escola



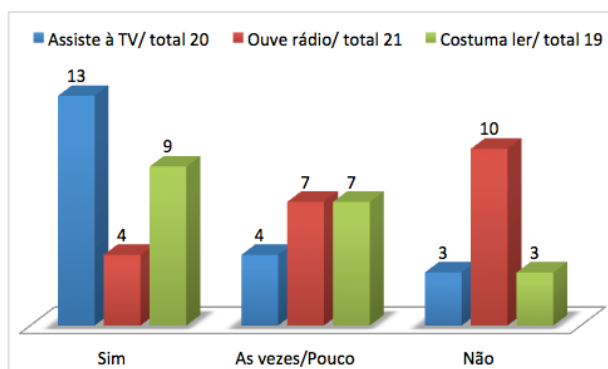
A maioria dos alunos mencionou como motivo para ir à escola, fazer faculdade, seguido de um futuro melhor. Além desses motivos, há ainda: ser alguém/vencer na vida, os amigos, estudar e aprender. Com menos menções ficaram: ter uma vida estável financeiramente, ter um emprego bom e ser o orgulho da família.

Gráfico 6 – Aparelho tecnológico que leva para a escola



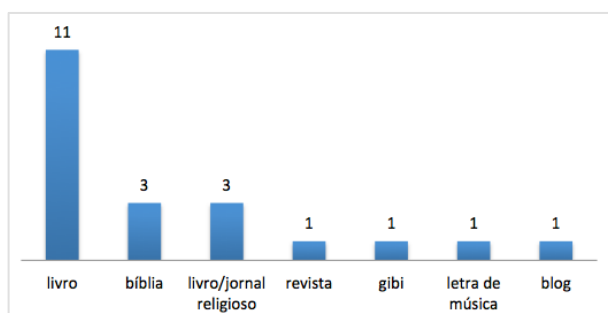
O único aparelho mencionado nas entrevistas foi o celular. Assim, 83% dos alunos entrevistados levam o celular para a escola e 17% não levam qualquer aparelho.

Gráfico 7 – Práticas relacionadas às mídias



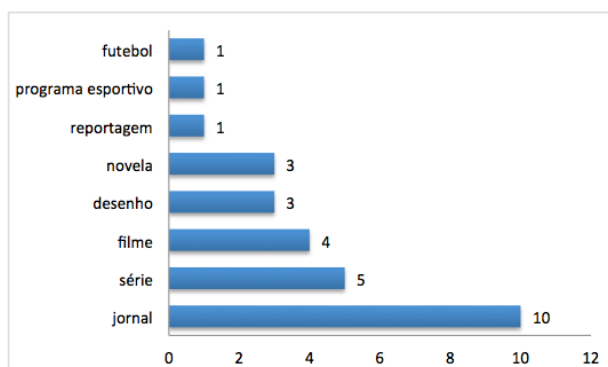
Sobre assistir à TV mais da metade dos entrevistados tem essa prática, 13 de 20. Já acerca de ouvir rádio, apenas 4 de 21 ainda mantém essa prática. Quanto à leitura, o número entre os que leem muito e pouco/não leem corresponde a metade.

Gráfico 8 – Tipo de leitura que costumam ler



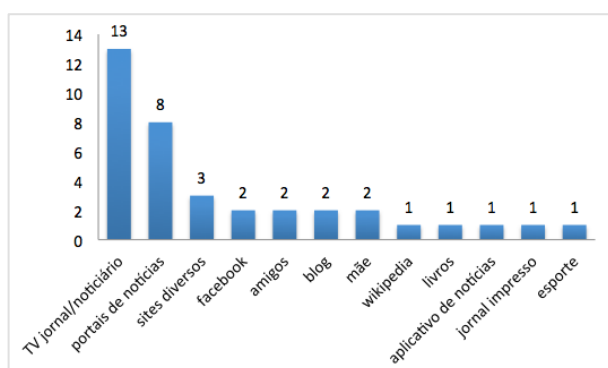
Questionados sobre o que leem, o livro é a resposta mais citada. Quando perguntados sobre a leitura na internet, sites diversos, o *facebook* e sites de notícias foram mencionados por eles..

Gráfico 9 – Programas de TV que costumam assistir



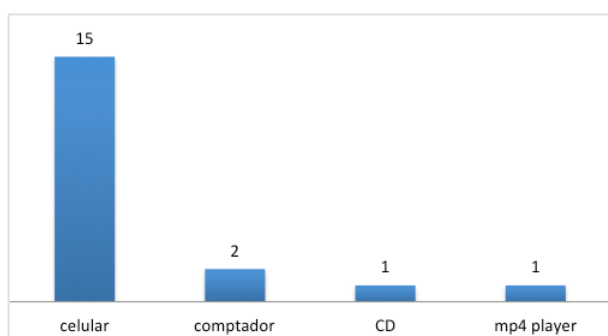
Os programas de TV que assistem e foram os mais mencionados pelos sujeitos-alunos foram: jornal, séries, filme, desenho e novela, além de programa esportivo, futebol e reportagens.

Gráfico 10 – Para se informar



As três principais fontes de informação sobre o que acontece na cidade, no Brasil e no mundo, por ordem de menções, foram: o telejornal/noticiário na TV, portais de notícias na internet e sites diversos também na internet.

Gráfico 11 – Meio para ouvir música



As músicas que mais gostam estão sempre com eles através dos celulares. Esse é o principal meio para ouvirem suas músicas preferidas. Alguns sujeitos-alunos mencionaram também o computador como meio para ouvir suas músicas, bem como o CD e o mp4 player.

## Algumas direções de respostas

- + Para Livingstone (2004), no que se refere ao letramento midiático, as pessoas vão se posicionar não apenas como **consumidoras dos conteúdos de mídia, mas também como cidadãs, ou seja, participantes e críticas acerca desse processo.**
- + Para Hobbs (2010, tradução nossa) cinco são as competências que trabalham juntas em círculo e dão suporte ao consumo e criação de mensagens. São elas: acessar, analisar e avaliar, criar, refletir e agir/atuar.

## Algumas direções de respostas

Para JENKINS (et al., 2006, p. 4, tradução nossa).

- + **Cooperação** — a capacidade de experimentar com seu entorno como uma forma de resolução de problema;
- + **Atuação** — a habilidade de adaptar identidades alternativas com a finalidade de improvisação e descoberta;
- + **Simulação** — a habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real;
- + **Apropriação** — a habilidade fazer amostras e ressignificar conteúdo de mídia;
- + **Multitarefa** — a habilidade de examinar um ambiente e alterar o foco como necessário para detalhes importantes;
- + **Cognição Distribuída** — a habilidade de interagir, significativamente, com ferramentas que expandem as capacidades mentais;
- + **Inteligência Coletiva** — a capacidade de agrupar conhecimento e comparar anotações com outros em direção a um objetivo comum;
- + **Julgamento** - a capacidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade das diferentes fontes de informação;
- + **Navegação Transmídia** — a capacidade de acompanhar/seguir o fluxo de histórias e informações através de modalidades múltiplas;
- + **Conectismo** — a capacidade de pesquisar, sintetizar e divulgar informações;
- + **Negociação** — a capacidade de transitar através de comunidades diversas, discernindo e respeitando perspectivas variadas, e adotando e seguindo normas alternativas.

REILLY (2009, p.8, tradução nossa) acrescenta:

- + **Percepção** — a habilidade de interpretar e criar representações de dados a fim de expressar idéias, encontrar padrões, e identificar tendências.

## APÊNDICE I - APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA: FASES, PRINCÍPIOS E PLANEJAMENTO

### Aprendizagem transmídia<sup>43</sup>

É uma estratégia sistematizada em que cada mídia dá uma contribuição única para o todo (o objeto de conhecimento), criando uma experiência de aprendizagem coordenada, mais envolvente e rica. Cada informação de mídia ajuda (adiciona) para a compreensão do todo que é o objeto de conhecimento.

### 4 Estágios da Aprendizagem Transmídia<sup>44</sup>

DESCOBRIR, CONECTAR, CONHECER, APROPRIAR-SE

### Planejamento da aprendizagem transmídia

- Incentivar o uso de tecnologias e mídias (pelo menos 3 tipos, criando uma interação em multimodalidade);
- Incentivar o engajamento dos alunos através de perguntas, pedaços de informações ou pistas para que eles busquem as respostas e os complementos informacionais acerca do objeto de conhecimento;
- Relacionar o objeto de conhecimento com as demandas socioculturais e a vida;
- Estabelecer conexões do objeto de conhecimento com o currículo via passado, presente e futuro;
- Resgatar o interesse dos alunos e vinculá-los ao objeto de conhecimento;
- Propiciar situações de aprendizagem individuais e coletivas;
- Estender os espaços de aprendizagem para além da sala de aula e da escola, usando tecnologias e mídias em rede;
- Privilegiar o letramento midiático por meio de atividades.

### Estratégia

A principal estratégia é Desenhar/Projetar/Pensar um objeto de conhecimento expansível para que seja explorado pelos alunos dentro e fora da escola.

É o objetivo da aprendizagem que define como e quanto o objeto de conhecimento será expansível.

### 4 Formas de Participação (Participatory Culture – 4Cs<sup>45</sup>)

**Criar:** Propiciar mecanismos para os alunos criarem;

**Circular:** Apoiar oportunidade de circulação da informação em todas as plataformas de mídia;

**Colaborar:** Ajudar os alunos a colaborarem e construírem seus conhecimentos também sobre o conhecimento dos outros;

**Conectar:** Incentivar os alunos a se conectarem com parceiros e estabelecerem redes produtivas de contato.

---

<sup>43</sup> Traduzido e Adaptado a partir de Jenkins (2011).

<sup>44</sup> Traduzido, Adaptado e ressignificado a partir de Long (2013).

<sup>45</sup> Traduzido de Reilly (2012a, 2012b).

## APÊNDICE J - ALGUMAS ATIVIDADES DE LETRAMENTO MIDIÁTICO

### Simulação

- Perguntar para os alunos “E se?”;
- Criar uma missão baseada em algum jogo (*game*);

### Apropriação

- Montar uma apresentação, fazendo *remix* de fotos de álbuns públicos ou fotos do celulares;
- Incorporar frases de famosos em um discurso “seu”, considerando o contexto local (entender o discurso no contexto original e apropriar-se dele em seu contexto);
- Montar uma música ou vídeo, alterando partes ou incorporando de outras músicas/vídeos;
- Ler um texto de uma página, anotando seus comentários ao lado;

### Julgamento

- “Ler” um reality show criticamente, identificando patrocinadores e ideologias;
- Identificar formas de preconceito em mensagens faladas ou escritas;
- Identificar vídeos e imagens manipuladas, fazendo uma comparação com a imagem original (questionar sobre os motivos da manipulação e as mensagens ocultas/explicitas);

### Inteligência Coletiva

- Participar de um fórum de discussão sobre um tema (em sala de aula ou em espaços na internet);
- Elaborar um texto colaborativo/coletivo sobre um tema (em sala de aula ou em espaços na internet/*wikipedia*);
- Ler um texto de uma página, anotando seus comentários ao lado, em seguida, trocar a folha com um colega e ler a dele, acrescentando comentários e marcações;

### Navegação Transmídia

- Ouvir/ver uma notícia na TV ou no rádio e buscar a repercussão e perspectivas sobre a mesma notícia em outras plataformas de mídia;
- Ouvir uma propaganda no rádio e observar o fluxo da informação em outras plataformas de mídia, observando como está sendo representada e consumida pela audiência;
- Representar uma ideia por várias modalidades (teatro, filme, música, fotografia), observando como a ideia perpassa as diversas plataformas de mídia;



**Rede de contato (*networking*)**

- Pesquisar algum tema, sintetizar as informações e disseminá-las em uma rede produtiva de contatos;
- Se inserir em conversas com pessoas não conhecidas, produtivamente;

**Visualização**

- Transformar dados de uma tabela em gráficos;
- Usar o *google maps/google earth* para compreender melhor as distâncias e visualizar seu entorno e outros lugares do mundo;
- Criar um cartaz a partir de informações escritas;

**Play (Brincar)**

- Conhecer uma função nova no celular (características) – apertando botões;
- Fazer experiências com ingredientes para descobrir como elas impactam o sabor de um prato;

**Atuação**

- Escrever uma parte de uma história, do ponto de vista do seu personagem favorito;
- Variar as informações do perfil, dependendo da rede social em que participa (observar os tipos de redes sociais e seus propósitos – ex. Facebook, Twitter, etc);
- Representar papéis (como teatro);

**Multitarefa**

- Assistir um programa de TV, acompanhando no Facebook ou Twitter;
- Visualizar 3 a 5 sites ao mesmo tempo, abrindo suas abas no navegador;

**Cognição distribuída**

- Usar o conhecimento da gramática para consultar/verificar na internet a pronúncia, tradução, sinônimo, uso em uma frase, escrita.

## APÊNDICE K - MAPA DA APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA

MAPA da Aprendizagem Transmídia (explorar o objeto de conhecimento e acompanhar o fluxo da informação)

←
Passado
Presente
Futuro
→

ESTRUTURA DE NARRATIVA	RECHEIO	MÍDIA/LINGUAGEM/GÊNERO	CONSIDERE
Personagens	Personagens	Oral	<b>Conteúdo:</b> <b>Objetivo:</b> <b>Mídia:</b>
Deseja algo/tem objetivo	Lugares	Literatura	
Conflito/Problema/Confronto	Artefatos	Audiolivro	
Transformação/Solução	Acontecimentos/Fatos	Música	
		Quadrinhos	App. Celular
		Teatro	Mídias Sociais
		Audiovisual	Blogs
		Jogos	Sites
			Livros

MAPA da Aprendizagem Transmídia (explorar o objeto de conhecimento e acompanhar o fluxo da informação)

Conteúdo A:

Objetivo:

Mídia:

Conteúdo D:

Objetivo:

Mídia:

Conteúdo B:

Objetivo:

Mídia:

Conteúdo E:

Objetivo:

Mídia:

Conteúdo C:

Objetivo:

Mídia:

Conteúdo F:

Objetivo:

Mídia:

## **APÊNDICE L - CONCEITOS DE APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA E LETRAMENTO MIDIÁTICO**

1. Qual é o seu conceito (definição) de Letramento Midiático?

2. Qual é o seu conceito (definição) de Aprendizagem Transmídia?

Nome:

---

## APÊNDICE M - CHECKLIST DO PLANEJAMENTO DA APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA

Disciplina: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Tema(s)/Conteúdo(s): \_\_\_\_\_

### CHECK-LIST

OK	Data(s)	Princípios e Orientações
		Incentivar o uso de tecnologias e mídias (pelo menos 3 tipos, criando uma interação em multimodalidade).
		Incentivar o engajamento dos alunos através de perguntas, pedaços de informações ou pistas para que eles busquem as respostas e outras informações acerca do objeto de conhecimento (tema).
		Relacionar o objeto de conhecimento com a vida e as atuais demandas socioculturais.
		Estabelecer conexões do objeto de conhecimento com o currículo via passado, presente e futuro.
		Abordar o objeto de conhecimento em forma de narrativa com personagens, objetivos, conflitos e transformação.
		Resgatar o interesse dos alunos e vinculá-los ao objeto de conhecimento.
		Propiciar situações de aprendizagem individuais e coletivas.
		Estender os espaços de aprendizagem para além da sala de aula e da escola, usando tecnologias e mídias em rede.

Observações:

## **APÊNDICE N - TÓPICOS DE ORIENTAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA**

### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do (a) Professor (a):

Turma:

### **DESENVOLVIMENTO DA AULA**

Há acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos

Se houve o uso de recursos diversos para potencializar os processos de ensino-aprendizagem

O professor possibilita a participação efetiva dos alunos

Os alunos demonstram a habilidade de aprender de forma autônoma

Há problematização durante a aula

São levantados conhecimentos prévios à vista da situação de aprendizagem proposta

O professor promove contextualização entre o conteúdo e as vivências do aluno

A metodologia utilizada em sala de aula contempla a aprendizagem transmídia

O professor realiza a sistematização dos conteúdos

### **RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO**

Se a relação harmônica desenvolvida em sala de aula

### **RELAÇÃO ALUNO-ALUNO**

Número de alunos por turma, % relativa de presença, classe social, faixa etária

Nível de interesse, participação, atitudes, disciplina, comportamentos evidenciados

Relações interpessoais

Cooperação

### **APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA**

Se houve a extensão do objeto de conhecimento (abertura de espaços)

Se houve a exploração do objeto de Conhecimento em sala de aula (pelos alunos)

Se houve a exploração do Objeto de Conhecimento fora da sala de aula (pelos alunos)

Se houve o incentivo do uso de tecnologias e mídias

Se houve o incentivo acerca do engajamento dos alunos através de perguntas...

Se houve a relação do objeto de conhecimento com as demandas socioculturais e a vida

Se houve conexões do objeto de conhecimento com o currículo via passado, presente e futuro

Se houve menção implícitas ou explícitas as letramento midiático por meio de atividades...

### **TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS**

O objetivo da aula é compartilhado com os alunos/ explicitamente colocados ou inferidos

São revisitados e resgatados conteúdos da aula anterior

Capacidade de estimular a participação, o interesse e a curiosidade dos alunos pelo assunto abordado

Natureza das atividades propostas: individual ou coletiva

### **CARACTERÍSTICA DO AMBIENTE**

Se a infraestrutura favorece o bom desenvolvimento das atividades propostas

Se a disposição dos alunos favorece a interação e aprendizagem, dentro dos objetivos propostos para as aulas

### **RECURSOS DIDÁTICOS**

Quais os recursos didáticos usados para o desenvolvimento da atividade/aula

Como os recursos são utilizados

Se os recursos são motivadores e enriquecem o desenvolvimento da aula

### **ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO / AVALIAÇÃO**

Forma de registro de acompanhamento de desenvolvimento do aluno e aspectos considerados para este registro.

## ANEXO A – O NOVO LETRAMENTO MUDIÁTICO EM ESCALA DE TECNOLOGIA ALTA, BAIXA E NENHUMA

NEW MEDIA LITERACY	DEFINITION	HIGH-TECH EXAMPLE	LOW-TECH EXAMPLE	NO-TECH EXAMPLE
<b>PLAY</b>	Capacity to experiment with one's surroundings as a form of problem-solving	Modeling a virtual environment in Second Life, such as this <a href="#">video</a> of <i>Starry Night</i> :	Pushing all of the buttons on a new cell phone to learn about the device's features	Experimenting with ingredients to discover how they impact the flavor of a dish  Or setting up a series of dominoes in this <a href="#">video</a> to represent Van Gogh's painting: <i>Starry Night</i>
<b>PERFORMANCE</b>	Ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery	Varying profile information depending on the social networking site	Adjusting tone, accent, and vernacular during a phone call in order to make a certain impression.  Or writing a piece of fanfic from the point of view of a favorite character	Role-playing in theatre exercises
<b>SIMULATION</b>	Ability to interpret and construct dynamic models of real-world processes	Participating in networked imaginings, such as the massive multiplayer "what if?" exercise, such as <i>World Without Oil</i>	Playing a mission-based game, like flying an aircraft	Engaging in scenario planning, emergency drills, mock trial, or Model UN
<b>APPROPRIATION</b>	Ability to meaningfully sample and remix media content	Creating real-time slideshows from public Flickr albums	Using software to make mash-ups of music or video	Incorporating famous catchphrases into one's speech
<b>MULTITASKING</b>	Ability to scan one's environment and shift focus as needed to salient details	Live Tweeting sound bites and backchannel instant messaging during a presentation	Toggling between windows on the computer	Chatting about family life while performing manual labor, like doing the dishes
<b>DISTRIBUTED COGNITION</b>	Ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities	Scanning RSS feeds to monitor community events	Using knowledge of grammar and consult online resources to verify spelling/grammar check suggestions	Making lists to aid later recall of information
<b>COLLECTIVE INTELLIGENCE</b>	Ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal	Contributing to Wikipedia or Yelp	Adding ideas to a word processing document with the Track Changes tool	Participating in team games and group discussions
<b>JUDGMENT</b>	Ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources	Deciding which results from an online search will be the most useful	"Reading" a reality TV show critically to identify both commercial sponsors and ideological agendas	Identifying prejudice or bias in a speaker's message

<b>TRANSMEDIA NAVIGATION</b>	Ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities	Hearing a news report, then visiting Twitter to get a sense of "the people's perspective" on the same cultural phenomenon	Listening to breaking news on the radio, then switching to TV for images of the event	Examining and representing a single idea through drama, music, and studio art
<b>NETWORKING</b>	Ability to search for, synthesize, and disseminate information	Entering various key terms in an online search to find the combination that delivers the desired information.  Or posting links on Facebook and LinkedIn	Soliciting advice from fans of a call-in radio show	Updating friends on mutual acquaintances' latest news
<b>NEGOTIATION</b>	Ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms	Observing how people interact in <i>World of Warcraft</i> and joining in smoothly	Discovering how to converse productively during a conference call with unfamiliar colleagues and outside vendors	Attending a different culture's ceremony and watching their behavior to learn how to engage appropriately
<b>VISUALIZATION</b>	Ability to translate information into visual models and understand the information communicated by visual models	Using GoogleMaps and GoogleEarth to better understand distances and topographical diversity	Converting spreadsheet data into a digital graph or chart to better convey products' differences	Manipulating body parts to better represent spatial relationships, such as using one's hand to show where one lives in the state of Michigan



## **ANEXO B – PLANEJAMENTO DA APRENDIZAGEM TRANSMÍDIA**

**Disciplina: Língua Portuguesa**

**Ano: 9º A e B      Turno: Matutino**

**Conteúdo:**

- Organização de uma sequência textual de descrição e elementos descritivos.

**Objetivo Geral:**

- Assistir, analisar, ler e interpretar diversos textos.

**Objetivos Específicos:**

- Reconhecer a qualidade da leitura e os diferentes recursos para uma leitura;
- Promover grupos de leituras e opiniões.

**Mídia: Audiovisual, oral e música.**

**Procedimentos Metodológicos:**

- Assistir ao filme: Somos tão jovens;
- Discussões acerca do filme;
- Pesquisa sobre Renato Russo: Em grupo;
- Leitura e comentários dos textos.